الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل استخدام كتاب
اللّغة العربيّة
السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط



سبتمبر 2017

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

دليل استخدام كتاب
«اللّغة العربيّة»
السّنة الثّالثة من التّعليم متوسّط

تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :

د. أحمد سعيد مغزي

أستاذ بالتّعليم العالي

كمال هيشور

مفتّش التّربيّة الوطنيّة

ميلود غرمول

مفتّش التّربيّة الوطنيّة

أحمد بوضياف

أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

نورالدين قلاتي

مفتّش التّعليم المتوسّط

الطّاهر لعمش

أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط



أوراس للنّشر



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

تقديم

يسرُّ فريق تأليف كتاب (اللّغة العربية) للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أن يقدّم هذا الدّليل الموجّه للأستاذ قصد شرح كيفيّات الممارسة الصّفّيّة الرشيدة لإرساء الموارد المقررة، والإنماء المُتدَرّج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتعلّقة بميادين اللّغة الثّلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدُّث)، وفهم المكتوب (القراءة)، وإنتاج المكتوب (الكتابة).

يتألّفُ الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة تتعلّق بمحاور ثقافيّة تشمل مناحي الحياة النّفسيّة والمدرسيّة والاجتماعيّة للتلميذ، ويتكوّن كلّ مقطَع تعلّميّ من سلسلة منتظمة من النّشاطات التعلُّميّة والتّقويميّة تدوم ثلاثة أسابيع بيداغوجيّة، ويختتم المقطع بنشاطات الإدماج والتقويم خلال الأسبوع الرّابع؛ حيث يتجلّى نماء الكفاءة الختاميّة للمقطع في إنتاج فرديّ (التّعبير الكتابيّ) وفي إنتاجٍ فوجيّ (المشروع).

صُمِّمَ هذا الدّليل ليؤدّي وظيفتين متكاملتين هما:

1. توضيح طريقة استخدام الكتاب.
2. توفير سنَد للتّكوين الذاتي، في مجال الاختصاص، وفي مجال البيداغوجيا والدّيداكتيك.

وحِرصًا على توحيد الرُّؤى لدى الفاعلين التربويّين (الأساتذة والمفتّشين)، جعَلنا هذا الدّليل في خمسة فُصولٍ أساسيّة هي:

الفصل الأوّل: مرجعيّة الوسيلة التعليمية:

اعتمدنا على مستخرجات مختارة من الوثائق المرجعيّة في توفير سندات تكوين ذاتيّ للأستاذ، وبذلك نطمَحُ إلى تحقيق هدفين أساسيين؛ الأوّل هو العودة بالأستاذ إلى الوثائق المرجعيّة قصدَ تحفيزه على قراءتها كاملة قراءة واعية. والثّاني هو تيسير انطلاق الأستاذ في عمليّة التكوين الذّاتي التي ينبغي أن تكون مستمرّة ودائمة، وذات وتيرة متصاعدة ، حتى يتمكّن من الوصول إلى درجة الاحترافيّة. كما ركّزنا من خلال مستخرج من المنهاج على التّذكير بالقِيَم والمواقف والكفاءات العرضيّة للمادّة، والكفاءة الشّاملة، والكفاءات الختاميّة للميادين.

الفصل الثّاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللّغة:

يتعرّف عليها الأستاذ من خلال مُلَخّص عن مبادئ اللّسانيات النّصيّة، ومفاهيم المقاربة التّواصليّة، والمقاربة بالكفاءات. كما يَجِدُ جانبًا نظريًّا ذا امتداد تطبيقيّ يتعلّق ببيداغوجيا المشروع، وبالتّقويم.



الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب:

يتعرّف الأستاذ على مفهوم الكتاب المدرسيّ والمفاهيم المتعلّقة به؛ كالمقطع التعلّميّ، والميدان، والنّشاطات. كما يجد الأستاذ شرحًا وافيًا لطريقة التّعامل مع أركان الكتاب، ولغته المتمثّلة في دلالات أركانه وعباراته وألوانه وأيقوناته. بالإضافة إلى نموذج للمخطّط السّنويّ لبناء التعلّمات، ومخطّط تنظيم التعلّمات.

الفصل الرّابع: السّير البيداغوجي للنّشاطات:

يَجِدُ الأستاذ وصفًا إجرائيًّا لنشاطات المقطع التعلّمي خلال الأسابيع الثلاثة للتعلّم، وخلال الأسبوع الرّابع المخصّص للإدماج. يأخذ هذا الوصف الإجرائيّ شكلا خوارزميًّا لتوضيح مقروئيّته وتيسير فهمه. ويكون مُرفَقًا **بالتوجيهات العمليّة** المناسبة. كما يجد **الأستاذ نموذجًا** لمخطّط بناء كفاءة، ونموذجًا لبطاقة فنية على سبيل **الاستئناس**.

الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

التّصوص المُسَجّلَة صوتيًّا في القرص **المرفق** بالكتاب، يجدها **الأستاذ** هاهنا **مكتوبةً** ليستعملها كسندات لوضعيّات فهم المنطوق وإنتاجه.

وقد ألحقنا **بهذا** الدليل ثبتًا بأهمّ المراجع التي يمكن أن يلجأ **إليها** الأستاذ لتعميق **معارفه** وتنمية كفاءاته.

أملُنا كبير في **أن** يكون **هذا** الدّليل مصباحًا منيرا لاستخدام الكتاب، ورفيقًا **أمينًا** للأساتذة في ممارستهم الصّفّيّة، وسنَدًا مُعينًا على تحقيق احترافيّتهم.

<u>المشرف على لجنة التأليف:</u>

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة لمادة اللّغة العربيّة وآدابها





الفصل الأوّل
مرجعيّة الوسيلة التعليمية

1. القانون التّوجيهيّ للتربية الوطنيّة.
2. المرجعيّة العامّة للمناهج.
3. الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط.
4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط.
5. الوثيقة المرافقة للمنهاج.

أستاذنا الفاضل:

لعلّك توافقنا بدءا، في أن ننطلق بتناول مرجعيّة وسيلتنا التعليميّة (الكتاب المدرسي ودليل استخدامه)، لأنّ استذكار المرجعيّة يُسهّل قراءة الدّليل ويجعلها قراءة وظيفيّة مبنيّة على القدر الأدنى من المعطيات التي تَتَشارَكُها فئة الأساتذة الذين يتوجّه إليهم هذا الدّليل.

وعليه، فقد تمّ التركيز على تقديم بعض التعريفات الموجزة للوثائق المرجعيّة، مع مُستَخرَجاتٍ وظيفيّة منها، لغرض تحفيز الأستاذ على العودة إلى هذه المراجع[1]، وتشجيعه على التكوين الذّاتي. وتتمثّل هذه الوثائق في الآتي:

1. القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة: هو القانون رقم 08 /04 المؤرّخ في 23جانفي 2008م، يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسيّة المُطبَّقة على المنظومة التّربويّة الوطنيّة، ملغيًا بذلك الأحكام السّابقة الواردة في أمريّة 1976م. توزّعت موادُّه على ستّة أبواب هي: أسس **المدرسة الجزائريّة**، الجماعة التّربويّة، تنظيم **التّمدرُس**، تعليم الكِبار، **المستخدمون**، ومؤسسات **التربية** والتعليم العموميّة وهياكل ونشاطات **الدّعم** والأجهزة الاستشاريّة.

مستخرج 1

تتمثّل رسالة المدرسة **الجزائريّة** في تكوين **مُواطِن** مزوَّد **بمعالم** وطنيّة **أكيدة**، شديد **التعلُّق** بقِيَم الشّعب الجزائري، قادر على فهم العالَم مِن حوله **والتّكيُّف** معه والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة. [المادة: 2] (بإمكان **الأستاذ** استخراج تمام المادة 2 للاطّلاع على غايات **التربية**).

مستخرج 2

تقوم المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم **ذي** نوعيّة **يكفل** التّفتّح **الكامل** والمنسجم **والمتوازن** لشخصيّة التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، **وكذا** معارف نظريّة وتطبيقيّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة. [المادة: 4] (**بإمكان** الأستاذ استخراج تمام **المادة** 4 للاطّلاع على مهام **المدرسة**).

مستخرج 3

من مهام المدرسة:

- ضمان التّحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكريّ. [مقتطف من المادة: 4]

1 - وقد جعلنا في القرص المضغوط المرفق بهذا الدّليل نسخة من كلّ وثيقة من هذه الوثائق المرجعيّة، وكذلك مختارات من الموارد المعرفية والموارد المنهجية الموجهة إلى الأستاذ.

2. <u>المرجعيّة العامّة للمناهج</u>: هي وثيقة توجيهيّة منهجيّة لتأطير عمليّة إعداد مناهج جديدة، وفق توصيات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة. قامت بإنجازها «اللّجنة الوطنيّة للمناهج» قصد التّذكير بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائريّة. وتتوجّه هذه الوثيقة إلى المتعاملين المعنيّين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها (الوزارة، ومديريّات التّربية، وسلك التّفتيش، ورؤساء المؤسسات التّعليميّة، والمُدَرِّسين)، وكلّ المهتمّين بالمدرسة والتّربية، وكذا الجمهور الواسع من الأولياء والجمعيّات.

مستخرج

تُمثّل المرجعيّة العامّة للمناهج مصدرًا معلوماتيًّا وتوجيهيًّا، من المهمّ الاستلهام منه **والاستعانة به في إعداد المناهج الجديدة**. وقصد **حفظ وحدة العمليّة التربويّة وتحسين أداء المناهج الجديدة**، فإنّ **العمليّة تتطلّب الاستعانة بعلوم التّربية والتّسيير البيداغوجيّ التي تُضفي على الاستراتيجيّات التّربويّة نوعًا من الشّفافيّة والنّجاعة** اللّازمتين. [ص:23 - 24]

3. <u>**الإطار العامّ لمنهاج التعليم المتوسط**</u>: هو وثيقة مرجعيّة أعدّتها اللّجنة الوطنيّة للمناهج، لاستثمارها من طرف واضع **المنهاج ومؤلّف الكتاب** المدرسيّ والمُدرِّس. وقد **تناولت** ثلاث نقاطٍ أساسيّة هي:

أ- **مهامّ** المدرسة (**التّربية** والتّعليم، والتّنشئة **الاجتماعيّة**، **والتّأهيل**).

ب- **المبادئ** المؤسِّسة للمناهج (**الشّموليّة**، **والانسجام**، وقابليّة **الإنجاز**، **والوجاهة**).

ج- **مكوّنات** المنهاج (ملامح التّخرّج، ومصفوفة الموارد المعرفيّة، والقيم **والكفاءات** العرضيّة **والمحاور** المشتركة، **وجدول** البرنامج السّنويّ، **والتّعلّم**، **والتّقويم**).

مستخرج 1

المنهاج التعليميّ هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسَقٍ تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطقٍ يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيّات البشريّة والتّقنيّة والمادّيّة المُجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. [ص:03]

مستخرج 2

تُشَكِّلُ هذه المقاربة (بالكفاءات) المؤسَّسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحورَ الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تُمَكِّنُ المتعلِّم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة مِن أقرانه. أمّا البنويّة، فهي تؤكّد على أهمّيّة بناء المعارف. [ص:06]

مستخرج 3

تعريف الكفاءة: تُعَرَّفُ الكفاءة على **أنّها** القدرة على استخدام **مجموعة منظّمة** من المعارف **والمهارات والمواقف** التي **تُمكّن** من **تنفيذ** عدد من **المهام** لحلّ **وضعيّات** مشكلة ذات **دلالة**. [ص:06]

مستخرج 4

يتكوّن ملمح التخرّج من المرحلة من مجموع الكفاءات **الشّاملة** للمواد، وتستخلص الكفاءات الشّاملة للمواد بعد تحديد ملمح التّخرّج. [ص:**08**]

مستخرج 5

تعريف الكفاءة الشّاملة: هدفٌ نسعى **إلى** تحقيقه في نهاية **فترة** دراسيّة محدّدة وفق نظام المسار الدّراسيّ (مرحلة، **أو** طور، أو **سنة**)، وهي **تتجزّأ** في انسجام وتكامل **إلى** كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح **التّخرّج** بِصِفة **مُكثّفة**. [ص:**08**]

مستخرج 6

تعريف الميدان: هو جزءٌ مُهيكلٌ ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج قصد ضمان التّكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملمح التّخرّج. [ص:08]

مستخرج 7

تعريف الكفاءة الختاميّة: كفاءة تُكتسب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التّدرّجيّ للعمليّة التعلّميّة الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور. [ص:07] ، وتُعَبِّرُ بصيغة التّصرّف (التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظَرٌ من التّلميذ في نهاية فترة دراسيّة لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة. [ص:08].

مستخرج 8

الكفاءات العرضيّة: تتكوّن من القيم والمواقف والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين **مختلف الموادّ، التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها. والرّبط بينها وبين كفاءات المادّة يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج.** [ص:07]

مستخرج 9

التّعلُّم هو **الانتقال** من مستوى معرفيّ وكفائيّ **إلى** مستوى **أعلى** بإضافة **معلومات جديدة** بمساعدة المُدرّس، وذلك **بواسطة** نشاطات مناسبة. وهي **عمليّة تقتضي** بناء الكفاءات، ولا **يُكتفَى** فيها بتلقّي المعارف فقط. وهو **عمليّة** مستمرّة حتى يتمكّن المتعلّم من:

1 - التّحكّم في المعارف/الموارد (معارف، مهارات، سلوك).

2 - تعلّم **كيفيّة** تجنيدها **لحلّ** وضعيّة **مشكلة** معيّنة.

3 - إدماجها في عائلة من **الوضعيّات**. [ص:20]

مستخرج 10

التّقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة. وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءً لا يتجزّأ من مسار التّعلّم، خاصّة التّقويم التّكوينيّ منه. [ص:23]

4. منهاج اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط: هو دستور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، يتعلّق بالمادّة وينسجم مع مناهج سائر الموادّ في إطار منهج التعليم المتوسّط. وقد تضمّن: القيم والمواقف، والكفاءات العرضيّة، وملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات. وكذلك مصفوفات الموارد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة.

مُستخرَجات من المنهاج:

مستخرج 1

أ. القِيَم والمواقف:

1 - الهويّة: من خلال نصوص اللغة العربية، يعتز المتعلّم بلغته، ويقدّر مكوّنات الهوية الجزائرية، **ويحترم رموزها** - ينمّي قيمه الخلقية **والدينية** والمدنية المستمدة من مكوّنات الهُوية الوطنية.

2 - الضّمير الوطني: يحافظ على الرموز **الوطنية** ويدافع عنها- **يحترم** قيم الوطن وأخلاق **الأمّة**- يحافظ على ممتلكات **الأمّة**- يدافع عن انسجام **الأمّة** - يمتّن **الصلة** بالتراث **الفكري** واللغوي والأدبي للأمّة الجزائرية.

3 - المواطنة: **يتحلّى** بروح **التعاون** والتضامن والعمل **الجماعي، والصدق** في **التعامل**- يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحيّ **أو** القرية - **ينتهج** أساليب الاستماع **والحوار،** وينبذ العنصرية **والعنف بمختلف** أشكاله.

4 - **التفتّح** على العالَم: يتفتّح على الآداب **الإقليمية والعالمية**- يتواصل مع غيره - يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتقبّل الاختلاف ويسعى إلى **التعايش** السلمي مع الآخرين- يستخلص من تجارب الغير ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.

مستخرج 2

ب .الكفاءات العرضيّة:

1 - ذات طابع فكريّ: يبدي فضوله الفكري والعلمي، ويتواصل بلغة سليمة - ينمّي قدرته على التحليل والفهم- ينمّي مواهبه الأدبية الإبداعية والنقدية.

2 - ذات طابع منهجيّ: يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في وضعيات التواصل- يحسن استخدام الزمن وتسييره- يحسن تخطيط العمل وإستراتيجيات تنفيذه- يحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها.

3 - ذات طابع تواصليّ: يعتمد أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية باستعمال الأساليب المناسبة- يوظّف الأدوات اللغوية المناسبة(المحسّنات والصور البيانية).

4 - ذات طابع شخصيّ واجتماعيّ: يثابر في أعماله لتحقيق مشروعه الشخصي- يتحلّى بروح المبادرة والاستقلالية المسؤولة- ينمّي حسّه الفنّي وذوقه الأدبي الجمالي - يثق في نفسه ويتكفّل بها- يساهم في الأعمال الجماعية والتضامنية.

مستخرج 3

ج - **الكفاءة الشّاملة**: يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة معبّرة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحِجاجيّ ، لا تقلّ عن مائتَيْ كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

مستخرج 4

د- **الكفاءات الختاميّة لكلّ ميدان:**

1 - **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتّحدُّث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم** معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحِجاجيّ، في وضعيات تواصلية دالة.

2 - ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التّفسيريّ والحِجاجيّ، مشكولة جزئيا لا تقلّ عن مائتَيْ كلمة، قراءة تحليليّة بأداء حسَن منغّم محترما علامات الوقف.

3 - ميدان إنتاج المكتوب (الكتابة): يُنتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التّفسيريّ والحِجاجيّ، بلغة سليمة لا تقلّ عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

5. الوثيقـة المرافقـة للمنهـاج: هـي وثيقـة تيسّـر قـراءة وفهـم المنهـاج، وتسـاعد علـى وضعـه موضع التنفيـذ. وتتضمّـن مفاهيـم تربويّـة عامّـة، وأخـرى تتعلّـق بالمـادّة.

مستخرج 1

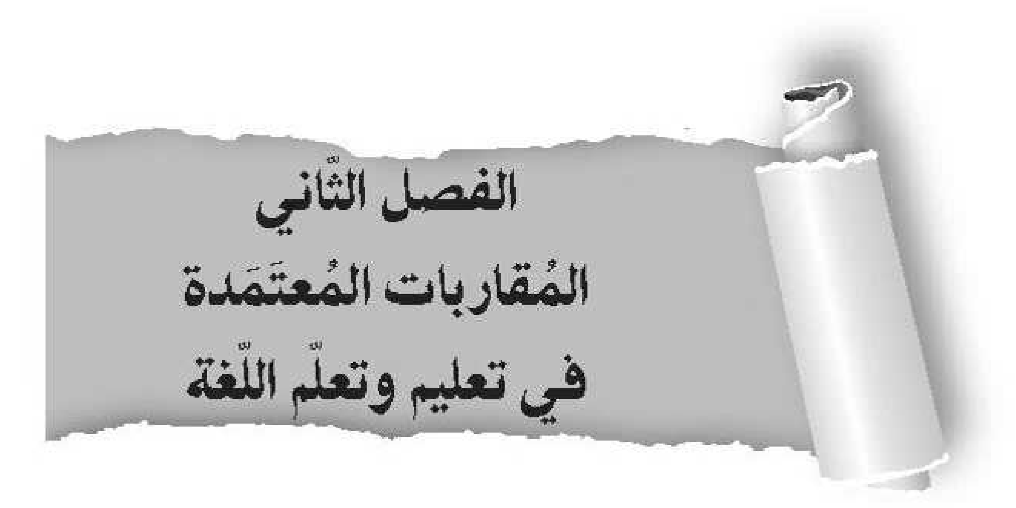
تقتضي الممارسةُ البيداغوجيّة في المقاربة بالكفاءات تنويع التّدريس والتّعلّم النَّشِط؛ فالتّنويع يتمثّلُ في استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة وابتكار طُرُقٍ متعدّدة تُوَفِّرُ للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلّميّة... فُرَصًا متكافئةً لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمُّل مسؤوليّة تعلُّمهم وتقييمهم من خلال التّعلّم الذّاتي وتعلُّم الأقران والتّعلُّم الفوجي. ... ولا يتأتّى هذا إلا من خلال تغيير الممارسات الصّفّيّة وتحديثها من خلال مسارَين أساسيين: المسار الأوّل هو التّصميم التّعليميّ الذي يهدف إلى تحقيق احترافيّة الأستاذ. والمسار الثّاني هو إعادة النّظَر في الممارسات الصّفّيّة والتي تبدأ بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدّي إلى حدوث التّعلّم؛ ... فرديًّا أو ثنائيًّا أو في مجموعات.

[ص:29 - 30]

هامّ جدًّا

تهـدف طريقـة المسـتخرجات مـن الوثائـق الرّسـميّة إلـى حـثّ الأسـاتذة علـى العـودة إليها، وقراءتها قـراءة تحليليّـة واعيـة، واسـتثمارها في عمليّات التخطيـط والتنفيـذ والتقويم، وكـذا فـي تكوينهـم الذّاتـي.





الفصل الثّاني
المُقاربات المُعتَمَدة
في تعليم وتعلّم اللّغة

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة

أ - مفهوم الكفاءة.

ب - خصائص الكفاءة.

جـ - أنواع الكفاءات.

د - مؤشر الكفاءة.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات.

و - صياغة الكفاءة.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع.

أ - ما المقصود **بالمشاريع**؟

ب - ما هي **الوظائف** التي تؤديها المشاريع في مجال **التعليم** والتعلم؟

جـ - ما هي مراحل إنجاز **المشاريع**؟

د - كيف يخطط المشروع؟

هـ - ما هي **الأشغال** والتحركات التي ستدخل في إطار **المشروع** ؟

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

خامسًا- التقويم.

أ - التقويم **التشخيصي**.

ب - التقويم **التكويني**.

جـ - التقويم **التجميعي**.

د - العلاقة بين **الأنواع الثلاثة** من التقويم.

هـ - تقويم المتعلم.

و - وسائل أو أساليب التقويم.

أوّلا- المقاربة اللّسانيّة النّصيّة في تحليل النّصوص القرائيّة:

تمهيد:

كانت اللّغة العربية المكتسبة في البيئة العربية هي اللغة الأم (الأولى). ومنذ القديم كان العرب يقرّون بأنها ليست هي اللغة التي يجب أن يكتفي بها الولد، لهذا كان كلُّ من يريد أن يكتسب ابنه الفصاحة، يبعث به إلى البوادي ليتعلّمَ اللّغةَ الفصيحةَ. فالعرب كانوا يسلمون بوجود مستويات في اللغة العربية، أعلاها هو الواجب التعلّم. أمّا اللّغة الأم، فهي لغة التّواصل والتّداول اليومي. وربما ما زدنا عليهم في عصرنا هذا، في تعليم اللغة في المستوى المستهدف، إلّا أنّنا خالفناهم في الطّريقة؛ حيث كانوا يجعلون من الولد متعلّما يُعلّمُ نفسه بنفسه، من خلال استثمار قدراته، وتوجيهها نحو الملاحظة والمران والتدرب على كيفيات القول والتوظيف اللغوي، دون التركيز على الجانب النظري (المعارف اللغوية الكامنة فيها)؛ **إنّهم** أوجدوا **البيئة اللّغوية السليمة**، ثم زجّوا بأبنائهم داخلها، فتعلّموها **ممارسة وإنجازا**؛ نعَمْ، في ظلِّ الرَّقيب أو الموجّهِ والمُصَوّب، وفي غياب الوعي التعليميّ التّعلُّميّ المتحقِّق اليوم، إلاّ أنَّ هذا لا يمنع من **الإقرار** بأنّهم تفاعلوا مع واقعهم في **حدود** ثقافتهم، وما توفّره **لهم** بيئتهم من **إمكانات**. وهذا **يختلف** كثيرا عمّا هو حاصل في واقع تعليم وتعلُّم **العربية** لأبنائنا اليوم.

> **تذكّرْ**
>
> **المتكلّم العربيّ الصغير، أوجد له المجتمع البيئة اللغوية الفصيحة، عندما كان يجعل من الفصاحة هدفا له، فأمكنه من الإصغاء والتّدرّب والإنتاج، حتى صار كفؤا. إذن أثبتت التجربة العربية أنه علينا أن نوفّر البيئة اللغوية (في أقسام الدرس، وفي فناء المؤسسة التعليمية، وإدارتها)، وندفع بالمتعلّم ليتدرّب وينتج.**

أ- نشأة اللسانيات النصية:

حقيقة، لقد ظلّت اللغة بظواهرها المختلفة، منذ القديم، محل اهتمام الدارسين، في محاولة لفهم آليات اشتغالها، وتفسير طبيعة نظامها. وكانت أقصى غايات علماء اللغة البنيويين (في الثلث الثاني من القرن العشرين) دراسة الجملة والتعرُّف إلى وحداتها؛ وهذا خلافا لما كان سائدا في الدراسات السابقة، حيث كان التركيز على الكلمة بوصفها وحدة اللّغة الأساس. ففي تطوّر ملحوظ للدّرس اللّغوي سينتقل العلماء في دراساتهم اللّغوية من الكلمة إلى الجملة. ثم يظهر جيل من الدّارسين لم يقبَلْ بتحديدات البنيويين وأساس الدّراسة، في دعواهم: « إنَّ الجملة هي أكبر وحدة مستقلة»، وراحوا يسعون إلى دراسة الوحدة الممثّلة لتتابعات من الجمل؛ ففي وضع تواصليّ ينتج المتكلّم سلسلة متتابعة من الجمل، لا يمكن فهم مضمونها في حدود الجملة المنعزلة، بعيدا عن سياقها الذي قيلت فيه، ومحيطها الثقافي الذي أنتِجَتْ فيه.

وهذا التّوالي من الجمل هو الذي سيعرف فيما بعد بـ (النص Text). وكان من أوائل هؤلاء اللغويين الذين تجاوزوا حدود الجملة (ز. س. هاريس) الذي أطلق على نمط دراسته (النهج المجاوز للجملة). وقد جاء ذلك في بحثه (تحليل الخطاب 1952/ «Discourse Analysis»)، الذي اهتمّ فيه بتوزيع العناصر اللّغوية في النّصوص، كما اهتمّ بالرّبط «بين النّصّ وسياقه الاجتماعيّ. وقد حظي هذا البحث باهتمام علماء اللغة إلى وقتنا هذا». وتابعه (ك.ل. بايك 1954م) في تأكيد هذه الدراسة، ثم ظهرت دراسة لـ (دل هيمز/ Dell Hymes 1960) الذي ركّز على الحدث الاجتماعيّ.

ويعتمد الرّافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة ومتماسكة. ولا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد (أبنية منطوقة بين الذوات)؛ يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النّصّ لكونه مجال الدرس، وهذا ما دعا إليه (ڤاينريش).

تذكّر

كان اهتمام الدارسين باللغة، من أجل فهم نظامها. وكانوا يصدرون في ذلك من عدّ الجملة هي الوحدة الأساسية لها، بعدما تجاوزوا القول بالكلمة، والاعتقاد بأنّها هي الأساس. وفي استغلال العملية التعليمية لنتائج هذه البحوث، كنّا ننطلق في بناء مخرجات التّعليم اللّغوية من هذه النّتيجة، أي؛ الجملة هي الوحدة الأساسية للغة. ولهذا كنّا نبني فعلنا التّعليميّ على الأمثلة النموذجية، فعزلنا بهذا فعلنا التعليمي عن واقع المتعلّم، ومحيطه اللّغويّ، وبيئته الثّقافية.

ب- في مفهوم اللسانيات النَّصِّية (أو علم اللّغة النصي):

اللّسانيات النّصّية، أو علم لغة النّصّ علم من العلوم اللّغوية الحديثة النّاشئة عن علم اللّسانيات العامّة، الّتي كانت تهتمُّ بدراسة اللّغة، وتبحث في نظامها اللّغويّ (اللّفظ والمعنى والعلاقة بينهما، أو الدّال والمدلول). ولعلّ اللّسانيات التّطبيقية أيضا، هذا العلم الذي اهتمّ بمعالجة مشاكل تعليم اللّغات، ستعطي دفعا آخر يسهم في بروز هذا العلم، الذي سيسخّر كلّ تركيزه البحثيّ على المُنتَج اللّغويّ في عمليّة التّواصل خصوصًا؛ خِطابًا كان أو نصًّا. فالجدَلُ كان واسعًا بين مَن يقول بمفهوم الخِطاب فيما يُنْتَجُ مِن كلامٍ في العمليّة الاتّصاليّة، ومَن يقول بمفهوم النّصّ، حيث تناوَلَ بعض العلماء الخطاب المنطوق والمكتوب، في حين تناوَلَ آخرون النّصوص المنطوقة والمكتوبة؛ ومن ثَمَّ يمكن تحديد مفهوم علم اللّغة النّصّي على أنّه:

«هو العلم الذي يبحث في سمات النّصوص وأنواعها، وصُوَر التّرابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدَقّ صورة تُمَكِّنُنا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحوٍ خاصٍّ لها؛ ممّا يُسهِمُ في إنجاح عمليّة التّواصل التي يسعى إليها مُنتِجُ النّصّ ويشترك فيها مُتلَقّيه». لقد تأكّدَ أنّ «علم لغة النّصّ له شِقّانِ: شِقٌّ لغويٌّ يرسُمُ لنا الأبعاد البنيويّة اللّغويّة للنّصّ، وتتشكّلُ معه معرفة النّصّ بكلّ جوانبها التّركيبيّة والدّلاليّة. وهناك شِقٌّ آخرُ براغماتيّ يَتَشَوّفُ الآفاقَ الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، والنّفسيّة للنّصّ والتي تُساهِمُ في تَشَكُّله اللّغويّ، وتتحدَّدُ مِن خِلال مصطلح معرفة العالَم»[1].

فقد « كانت أغلب دراسات علماء النص محاولات تنظيرية لا تطبيقية، رغم أنّ هذا العلم يُعَدُّ ركيزة أساسية من ركائز علم اللغة التطبيقي، (وهذا وصف للظاهرة، وليس محاولة نقد لها)، وقد يعلل ذلك بكون المصطلح ناشئا جديدا في مضمار علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي من بعد، فاحتاج العلماء إلى تنظير يضبط عمليات التطبيق في منهج واحد، أو يلمُّ بالإمكانيات المحتملة لعوالمه، ليدخل فيه ويخرج؛ فيدخل ما هو منه، في حدِّه، ويخرج ما ليس من حدِّه منه». [2]

جـ - مفهوم النّصّ وخصائصه:

ظهرت دراسات كثيرة، تلفت الانتباه إلى أهمية عدّ النّصّ **الوحدة الأساسية** للغة عوضا عن **الجملة**. وهذا مؤدّاه أنّ دراسة اللغة، وفهم طبيعة نظامها، يجب أن **يتجاوز الجملة**، وينتقل إلى **النص**؛ أي، إنّه حتى **نفهم** كيفية اشتغال اللغة، وطبيعة العلاقات بين عناصرها، لا بدّ أن نستحضر النّصّ **اللّغويّ** المنتج في سياقه **الاجتماعيّ والثقافيّ**، أي، **إنّ** التّحليل يجب أن يضع في الحسبان البيئة **الاجتماعية التي** وُلِدَ فيها النص وإطاره الثقافيّ. وعموما، فإنّ **النّتيجة** البارزة التي **ستظهر** هي؛ إنّ للنص خصائص من أبرزها أن يكون متتالية جملية خطية متصلة.

وكان من أوائل المهتمّين بهذا التّركيز (زليغ هاريس) الذي سعى إلى «**الانتقال** من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب... فهو كما **يقول** اللسانيون أول من استعمل **هذا** المصطلح، وقد اتصف مذهبه **بالاعتقاد** أن وصف اللغة **هو** وصف **لمواضع** الألفاظ في **الكلام**»[3].

لكن (هاريس) ستعترضه مشكلة التموضع هذه للجمل في الخطاب؛ «أي أنه من السهل أن نحدد مواقع الكلمات في الجملة، ولكن من الصعب أن نحدد مواقع الجمل في الخطاب»[4].

---

1 - حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجيّة في بناء النص النثري. ط2. مكتبة الآداب. القاهرة 1430هـ، 2009م. ص: 16.

2 - عمر محمد أبو خرمة. نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. عالم الكتب الحديث. إربد عالم الكتب الحديث. 2004. ص: 9.

3 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص: 71.

4 - المرجع نفسه. ص: 71

كما اهتمّ اللّغويّ (دي بوجراند) بالنص، وعرّفه بأنّه (تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال)، وهو: «المجال الذي يتحقق فيه النظام الصوتي والدلالي والنحوي. إنه الصنف الأعلى للتقسيم الذي يعلو على الأجزاء، وهو ذو بعد نسقي؛ عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة من الأجزاء»[1]. وطالما أنّ هذا الشّكل ذو البعد النسقي تنتظم فيه العلاقات، ويصلح أن يكون مجالا لدراسة اللغة، فلن يكون مهما الوقوف عند مدى امتداده.

لهذا سيكون النص عنده: «ملفوظا مهما كان منطوقا أو مكتوبا، طويلا أم قصيرا، قديما أم جديدا؛ فكلمة (قف) هي نص مثلها مثل رواية طويلة»[2].

ويعرّف (جان ماري سشايفر) النص في إطار التداولية بأنّه: «سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل، أو من جملة وحيدة، أو من جزء من الجملة»[3].

لقد صار النص وحدة لسانية، هي الأساس الذي به يتحقق التواصل، ولا يهم حجمه. لهذا ذهب (هاليداي ورقية حسن) إلى اعتبار النص: «كلمة تستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي قطعة منطوقة أو مكتوبة مهما طالت أو امتدت... والنص يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وأفضل نظرة إلى النص أنه وحدة دلالية unit A Semantic»[4]. فالمهم بالنسبة لهما ، طريقة التماسك بين العبارات والجمل لأجل بناء الدلالة. وإذا كان التماسك الدلالي معيارا لتمييز النص عن مجموعة متتالية من الجمل، فإن (هارفج) يرى أن هذا التماسك، إنما يتحقق في المستوى النحوي.

كما عرّفه بعضهم بالنّظر إلى دلالته اللغوية فقال: «كلمة (نص/ textus) اللاتينية مشتقة من فعل (نص/ texere) ومعناه بالعربية (نسج)، ولذلك فمعنى النّصّ هو (النّسيج). ومثلما يتمّ النّسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد هو ما يعرف بالنص»[5].

---

1 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

2 - د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:71.

3 - د. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ص: 100.

4 - و 5- د. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. ص:70.

هذا الكل الواحد تتموضع كلماته المكوّنة له تموضعا دالّا، يقوم على التداخل والتلاحم بطريقة مقصودة، تتصف بالمتانة والتماسك؛ أي أنّ النّص لا يمكنه أن يبوح بأسراره إلا من خلال النظر في العلاقات(السطحية والعميقة) القائمة بين أبنيته، والكشف عنها. كما أن صاحبه لا يمكنه أن يقيم هذا الكل الواحد إلّا بالاعتماد على ثقافة ينبع منها؛ تتمثل في هذه الأبنية المشحونة بدلالات متحققة في نصوص سابقة (التّناص)، يوظّفها ليعطيها دلالات جديدة، شريطة انسجامها واتساقها في سياق المقام.

تذكّر

- أثبت علماء النّص أنّ الوحدة الأساسية للغة هي النّص. ومن منظور براغماتي (نفعي) ستستغل التعليمية هذا الإثبات في تعلّم وتعليم اللغة، أي؛ لا بدّ من الانطلاق من النص لفهم اللغة وظواهرها، حتى يتمكّن المتعلم من بناء نصه اللغوي المنتج.

إنّ تعلم اللغة وتعليمها، بات ينطلق من النص المحمّل بأبعاده الاجتماعية والثقافية، وبيئته اللغوية، ليتمكّن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع وضعيات تعلمية نابعة من وسطه.

تذكّر

- النص وحدة دلالية؛ والمهم فيه التماسك بين عباراته، لأجل بناء الدلالة التي لا يمكن الكشف عنها إلا بالاعتماد على خلفية ثقافية ينبع منها المتعلم لفهم النص المقروء، حيث يفترض فيه أن يكون مطّلعا على نصوص تداخلت دلالاتها مع هذا النص، ثم بعدها يتمكن من إنتاج نص شبيه به في البناء.

د - **أنماط النصوص:**

يتبنى النص بكيفية معينة، بناء على كيفية القول، فتتحدد وظيفة اللغة، ويتحدد معها ما يعرف بالنمط. ولئن كان تناول وظائف **اللغة** قد نال حيزا من اهتمامات الباحثين منذ زمن، فإنّ تناول الأنماط قد ظهر بتوسّع علم لغة النص في أبحاثه، إلا أن العلاقة بينها وبين الوظائف كانت علاقة امتداد طبيعي، لفت إليها الدارسون المعاصرون.

حيث استقر البحث حول وظائف اللغة، وكاد يميل جلّ الدارسين إلى تبني تلك التي حدّدها (رومان جاكبسون)، وهي:

- الوظيفة التّأثيرية.
- الوظيفة التعبيرية .
- الوظيفة المعرفية.
- الوظيفة المرجعية.
- وظيفة ما وراء اللغة أو الشّارحة.
- الوظيفة الجمالية.

وقد قام العالم اللساني (إيفون ويرليش) بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع، هي: النص الوصفي، والنص السردي، والنص الإعلامي، والنص الحجاجي، والنص التوجيهي. ثم جاء (جون ميشال آدم) وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنص الحواري. ثم حصل المزج بين هذه الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتى استقرّت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو الآتي:

النّمط السّردي.	النّمَط الوصفي.
النّمط الحواريّ.	النمط التّوجيهيّ.
النّمط التّفسيريّ.	النّمط الحِجاجيّ.

هـ - المقاربة النّصية:

في ظلّ ما حقّقه علم **لغة** النصّ من تأكيد على **أهمية التفاعل** مع النصوص، في مستوى التلقي، وفي مستوى الإنتاج، بات من **الضروري**، إعادة النظر في طريقة **التعامل** مع النص التعليمي، وكيفية استغلاله **في تحقيق الأهداف** وبناء **الكفاءات**، **بما** يتماشى ومستجدات **التوجه** في سياق تعليمية المادة.

لهذا كان المقصود بدراسة النصوص: " النشاط **الذهني** المتعدد الأبعاد، والذي يسعى إلى **الكشف** عن المعلومات المقروءة **وانتقائها وتحويلها**، أو **إعادة** تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على **الأقل**، شبيهة بالبنية **التي** يقصد **مؤلف** النص نقلها وإبلاغها. إنها **عملية** تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق **اجتماعي وثقافي** معين. وتتأثر بالعديد من **المتغيرات الذاتية** والموضوعية، والتي تفرض على القارئ نوعا من الدراسة، وتوجهه نحو **أسلوب** من أساليب المعالجة والتحليل"[1]. وانطلاقا من هذا، **نخلص** إلى **أن** دراسة النص؛ إنما هي بحث ذهني في **معطيات** النص، يخضع **لمنهجية منظمة** بغرض اكتساب المعرفة، وإنتاجها بالمطابقة أو المشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف. وتكون الدراسة بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل درس اللغة، وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير. فمن زاوية نظر علماء النفس المعرفيين، ووفق مفهوم التعلم ذي المعنى، فإن المتعلم ليس عضوية سالبة بل هو عنصر نشيط وفعال، بإمكانه اتخاذ القرارات المنطقية.

---

1 - محمد الدريج. نحو بيداغوجية جديدة للتعبير؛ 1- مقتضيات دراسة النصوص. الدليل التربوي: تدريسية النصوص.

والبحث الذهني نشاط يتنوع؛ بين التعرف إلى الرموز واستدعاء معانيها، إلى تحليل تراكيبها، والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، إلى إعادة البناء بعد التفكيك، إلى الفهم والتدليل عليه، إلى القراءة المتولدة عن النص بأدوات النص. لهذا كانت تفاعلا بين قارئ هو امتداد للنص في سياقه الاجتماعي والثقافي، والنص الذي لن يتولد إلا في ظل هذا الامتداد.

كان الجدل قائما، حول أنجع الطرق المتبعة في تعلم القراءة وفهم المقروء، «حيث كان اهتمام البحث منصبا قبل ذلك على عرض طرائق تعليم القراءة من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساوئ وحسنات كل منها في التعليم»[1]. ولم يثبت أن طريقة منها، كان بإمكانها أن تفيد في النهوض بالفعل القرائي. ولا كان بإمكان أي منهج متبع في تحليل النص الوقوف على القراءة النهائية له، المستوفية لمعناه استيفاء تاما.

لهذا كان مفهوم المقاربة مفهوما له دلالته في **سياق الفعل التعليمي التعلمي**، كونه يقوم على أساس تقرب **المتعلم المستمر** من **المقصود** حتى يتحقق المطلوب. جاء في **(المنجد في اللغة والأعلام)**؛ أن المقاربة في **اللغة** لها مدلول **الدنو والاقتراب**، مع **السداد وملامسة الصواب**، فيقال: « **قارب مقاربة** ه: داناه / .. / وقارب في **الأمر**: ترك **الغلو** وقصد **السداد والصدق**»[2].

وتتحقق دراسة النص **بالمقاربة**؛ **(بالكيفية وجملة المبادئ)**، عندما يتحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته **اللغوية** المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة **والرأي السديد**، بصدق؛ **أي**، دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة **بأحكام** مسبقة. **فهي** مقاربة تعمل على ربط دراسة **اللغة** بالنصوص؛ أي أنها **تأخذ** بيد **المتعلم** لاكتشاف قواعد **وقوانين اللغة (نحو النص)** في صورة المنجز، **والمتحقق** فعليا، بدلا من فرضها عليه قسرا **(نحو الجملة)**، وهذا من خلال نصوص السجل **اللغوي** الراقي **للأدب** والفكر، مما يدفع **إلى إنجاز** القراءة **الفاعلة**. فـ المقاربة النصية في التربية **تقتضي** تناول النص من عدة زوايا:

1. **زاوية دلالة النص ومحتواه.**
2. **زاوية بنى النص اللغوية والتركيبية.**
3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال، ؟...).
4. زاوية نية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

---

1 - ماغي الخوري شتوي وآخرون. تعلمية اللغة العربية. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. 1427هـ/2006م. ج1. ص: 56.

2 - المنجد في اللغة والأعلام. ط 29. دار المشرق. بيروت. 1987م. ص: 617.

5. زاوية السياق التاريخي الذي يندرج ضمنه النص... المقاربة النصية لا تعترف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نص ولو كانت مجرد حرف معنى. إنما هناك جمل تم إنتاجها بناء على نيات تواصلية محددة؛ فقولك لضيفك: (تفضل) ليس جملة وإنما نص يرتبط بسياق محدد، يعبر عن نية المتكلم ويتعلق بمخاطب بعينه. والتعليم بوساطة المقاربة النصية يعني: تناول النص في شتى مظاهره على أساس أنه وحدة»[1].

وعليه، فقد بات من الطبيعي الإقرار بأن المقاربة النصية، إنما هي طريقة أو منهج لدراسة النص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية؛ أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية - التعلمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهله لأن يكون السند الرئيس لتعلم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التواصلية؛ لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية).

ثانيًا - المقاربة التّواصليّة في تعليم اللغات:

مداخل تعليم اللغات وتعلّمها عديدة، أشهرها؛ المدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهي مداخل، على صلة وثيقة بالبحث في علاقة اللغة - الهدف بالخطط، والغايات المرسومة لتعليمها.

وفي المنظور التربوي، فإن المدخل هو ترجمة لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس، من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت أهدافا للمجتمع، أم أهدافا للفرد. وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفي عناصرها المعروفة بدءا من الأهداف وانتهاء بالأساليب.

وفي ظل التحولات التي شهدها العالم، وما استصحب ذلك من إعادة النظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة، أهي للتخزين وحشو الذاكرة، وتُستَدْعى في المواقف المصطنعة؟ أم هي للتوظيف والاستعمال في مواقف الحياة التواصلية المختلفة؟ فإن منظومة التعليم في الجزائر، راحت تعمل على مواكبة التطورات، ومراجعة مناهجها، بما يسمح لها من التفاعل مع التساؤلات المنطقية، حول جدوى تبني هذا الخيار أو ذاك.

---

1 - بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. ص: 335.

لقد " عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين، وامتدت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما، والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر، في بعض مناحيه، الموجة الأولى التي تمثل الموروث الاستعماري، حيث تم العمل بمبادئه - بتعديلات متعاقبة في الزمن - إلى غاية بداية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما عُوِّض بالمنهج السمعي الشفهي، فيما سُمّي بـ (المدرسة الأساسية الجزائرية) ... وما كانت تحمله من شعارات لعل أبرزها (ديمقراطية التعليم) لتشكيل طبقة من المتعلمين (بروليتاريا) تفهم وتعي أهداف الثورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. .. وابتداء من سنة 2003 .. طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي."[1]. ويأتي اللجوء إلى تبنّي هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجي، بعدما وجهت انتقادات موضوعية للمنهج السمعي الشفهي، لعل من أبرزها:

" **لوحظ جمود وتحنيط للنّماذج والمُثل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عما عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لاحظه المختصون داخل الأقسام، والملل المتفشي بين المتعلمين، خاصة في الصفوف المتقدمة، نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. ... وإنّ - ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية - ومنها الفكرية - في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولّدتْ عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب،** "[2].

إنّ المنهج الاتصالي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية المعرفية، التي تهتمُّ كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، ويستلهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكّد على أنّ اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات؛ أي، التواصل. لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي، الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

---

1 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. ص: 35 /36.

"ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، ... وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أوّلا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها "[1].

إنّ الهدف "لا يكمن.. في هذا المنهج، في إكساب ملكة لغوية تبليغية - كما يزعمه البعض - بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف؛ أي، **جملة العناصر المُشكِّلَة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي يتفاعل** داخله مستعملو تلك اللغة"[2]. وقد أشارت وثيقة **(المناهج) المشار** إليها آنفا، إلى أنه: "يستمر تدريس **اللغة** العربية انطلاقا من مبدإ الاستجابة لحاجة المتعلم **إلى** التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال. ومن ثمة، تجب العناية بتعزيز **اللغة** المنطوقة والمكتوبة **لديه،** عن طريق **تفعيلها** في سياق وضعيات ذات **دلالة"**. فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب **الوظيفي** للغة، لهذا نجد **أنها تقترح التعلّم** عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة)، **بالنسبة** للمتعلم والمستمدة من واقعه ومحيطه، حيث يجد **الرغبة** في **التعامل** معها، والبحث عن حلول لها، وهذا **ما** سيؤدي به **إلى** تفعيل لغته وتوظيف معرفته بها، **فتتشكل** دارة التواصل، **وتُفعَّلُ** الملكة **بكل** نُظُمِها.

أ- مصطلح الكفاءة في اللسانيات

عرّف اللسانيون مصطلح الكفاءة competence على أنه مجموع المعارف **الكامنة** لدى **الفرد** المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل **الصحيحة** وفهمها.

ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجاز performance، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق.

1 - المرجع نفسه. ص: 38.

2 - د. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م. الجزائر. ص: 35 /36.

ب - ظهور مصطلح الكفاءة التواصلية و تطوّره:

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي (ديل هايمز Dill HYMES) حين رأى أن كفاءة (شومسكي) لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

جـ - تعريف الكفاءة التواصلية:

عرّف (ديل هايمز) الكفاءة التواصلية **بأنها** قدرة **الفرد** على استعمال اللغة في سياق **تواصلي** لأداء أغراض تواصلية معيّنة.

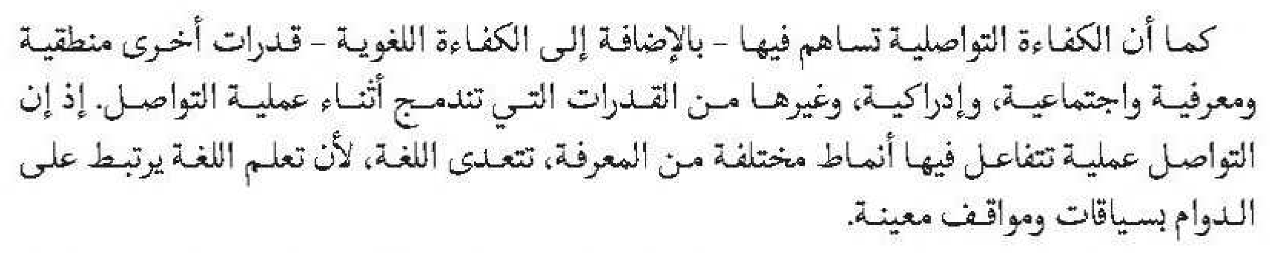
إن الكفاءة **التواصلية** تعني على **هذا الأساس** قدرة الفرد على **تبليغ** أغراضه، **بواسطة عبارات متعارف عليها**، و تعني أيضا: «مدى وعي **الفرد** بالقواعد الحاكمة **للاستعمال المناسب** في **موقف اجتماعي**، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، **وهذان المفهومان يتحققان في** كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة» .

والكفاءة التواصلية المراد إكسابها **المتعلم**: «لا يراد بها استخدام **اللغة بعد** استيعاب **نظامها**، بل إنها عملية فردية **واجتماعية معا**، وتكمن فرديتها حين تتعلق **بالأساليب** الخاصة **بالفرد** لمواجهة **الموقف**، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال». ونستنتج **من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة** التواصلية في حقل تعليمية **اللغات** يستلزم عدم التركيز على المحتويات اللّغوية لوحدها، بل وأيضا **التركيز** على إيجاد **مواقف** تواصلية تفاعلية تحاكي **المواقف** الطبيعية للخطاب، كما نستنتج **أن** هذا **المفهوم** يعطي **الأولوية للخطابات** الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

د- مكونات الكفاءة التواصلية:

إن الهدف الأول و الأخير ، و الغاية القريبة و البعيدة لتعليمية اللغات هي تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل، لأنه عند إكساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، حيث تعكس هذه الكفاءة التمكن من النظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات، وفق استراتجية ومنهجية سليمة.



كما أن الكفاءة التواصلية تساهم فيها - بالإضافة إلى الكفاءة اللغوية - قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل. إذ إن التواصل عملية تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدى اللغة، لأن تعلم اللغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معينة.

و انطلاقا من الشرح السابق يمكن تحديد أنواع الكفاءات التي تشتمل عليها الكفاءة التواصلية على النحو الآتي :

الكفاءة النحوية (صحة الأداء اللغوي و سلامته نحويا).

الكفاءة الاجتماعية (ملاءمة السياق الاجتماعي لعملية التواصل) .

الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيّات الخطاب والتواصل).

ثالثًا- المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية:

تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهني وتعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية . و بذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد ، أنها مقاربة جديدة ، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية ، وقد أشار "روجرز" «Rogiers» إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- **غزارة المعلومات و تكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة و جامدة و متجاوزة.**
- **الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ و تجلب اهتمامهم و لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعيشة.**
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

أ- مفهوم الكفاءة:

لغة : و رد في لسان العرب للعلامة «ابن منظور» كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه، والكفيء : النظير ، و كذلك، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا كِفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن التصرف فيه و يستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي و المغرب.

أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة Compétence في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 (غاستون ميالري G. Mialaret) أنها مشتقة من اللاتينية القانونية (Competetia وتعني العلاقة الصحيحة، وهي قريبة من الإمكانية و الاستعداد.

اصطلاحا : يعرف لوجندر «Legendre» الكفاءة بأنها مجموع المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم و يعرفها بريان من «بريان Brien» بأنها القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة. إنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة .

أما (بوتورف (Botorf) فيعرف الكفاءة في كتابة «De la Compétence» بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث **يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب «Savoir mobiliser»، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها، و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.**

ويقترح (فيليب بيرنيو (Ph.Perenaud) تعريفا وأمثلة توضيحية للكفاءة بأنها «تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات) بدقة و فعالية من مثل:

- التمكن من تحديد الاتجاه و المسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، القدرة على قراءة تصميم مدينة، القدرة على تحديد موقع، القدرة على طلب معلومات وإرشادات و تجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس ، عناصر الطبوغرافيا معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.

أما (لويس دينو «Luis D'hainent) فيعرفها بأنها :»مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه . في حين يعرف (دي كاتل J.M Deketel) و آخرون الكفاءة بأنها مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

وهي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة و ظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

وتعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ، و هي أيضا مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

ب - خصائص الكفاءة :

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي :

1 - خاصية الإدماج : «Intégration» مقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات التي تميز الأهداف ، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما و مدمجا ، فهناك الجانب السوسيولوجي أو السيوسيو وجداني «Socio-affectife»

وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. وما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي و جزاء وهناك الجانب المعرفي الذهني Cogntif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

2 - خاصية الواقعية : «Authenticité» في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية

وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3 - خاصية التحويل : «Le transfert» مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف و مهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة) تتمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و تدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي و العملي في الحياة العملية اليومية.

4 - خاصية التعقيد : Complexité في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد و بأنها غائية ونهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية و بأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها.

جـ - أنواع الكفاءات :

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي :

1 - الكفاءة الختامية الإدماجية «Compétence finale D'integration» :

وهي مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية.

2 - **الكفاءة الختامية** «Compétence finale ou terminale»

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

-3 **الكفاءة المرحلية** : Compétence d'étape (intermédiaire)

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة.

4 - **الكفاءة القاعدة** : Compétence de Base

وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

5 - **الكفاءة العرضية** Compsténce transversale

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي.
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

د - مؤشر الكفاءة : Indicateur de compétence

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة و معايير التقويم، و مفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل و شروط ومعايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا و من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما و يتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية و انتقالية ويصاغ **بكيفية سلوكية و يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم و يدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.**

-**إن** المؤشر **مقياس** للسلوكات المؤداة من قبل **المتعلم** و يترجم مدى تحكمه في **الكفاءة** المكتسبة أو **إبراز** مقدار التغير في **مستوى** النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم، فإذا كان **الهدف** الإجرائي يركز على السلوك **القابل** للملاحظة والقياس **فإن** الكفاءة **ترتكز** على **المعرفة** الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نص **الكفاءة** لا يطلب من التلميذ **أن يكون** قادرا على **إنجاز** نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

هـ - الوضعية التعلّمية في المقاربة بالكفاءات :

تعرف الوضعية التعليمية بأنها «موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط، والظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع و المؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة .

ويمكن أن تأخذ الوضعية التعلّمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز عادة بين ثلاثة أنماط هي: أ- الوضعية المشكلة. ب- المناقشة. ج- المشروع.

و - صياغة الكفاءة :

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة وليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا، وعند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي :

- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم : ويتعلق هذا بأمرين هما :

- نوع المهمة المنتظر تأديتها : أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.

-نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة : حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها

1 - الصياغة الإجرائية للكفاءة :

ويتطلب الأمر الإحاطة **بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد** عن الطابع **العام والمجرد لها** وجعلها محسوسة قدر **الإمكان** ، و لبلوغ **ذلك** ينبغي ضبط ما **يأتي** :

السياق : و **يتمثل** في مجال **الحياة الذي** تصاغ **الكفاءة في** إطاره.

المعرفة : و هي عناصر **المادة** أو **المواد المستهدفة في** الكفاءة.

- **المعرفة السلوكية** : و تعبر عنها الجوانب **العاطفية الانفعالية** المراد **إنماؤها لدى المتعلم**.

- **المعرفة الفعلية** : و ترتبط **بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر**.

- **الدلالة** : و **ترتبط** بالمعنى **الذي** يُعطَى **للكفاءة** و هي **مؤشر** دال **على** دافعية **المتعلم**.

رابعًا- بيداغوجيا المشروع:

قد تتساءل عن مضمون **هذه** العبارة مشاريع وعن **ارتباطها** بالمجال التعليمي التعلمي، ونحن حين نقوم **بذلك** بصيغة **الجمع**، **فذلك لكوننا** لا نلتقي بمشروع **واحد** وحيد، بل بجملة من المشاريع التي **يمكن** أن **تنجز** في **هذا المجال** أو **ذلك**، وحتى **تتضح** الرؤيا **لا بد** من طرح **هذا** التساؤل:

أ- ما المقصود بالمشاريع؟

قد تعتبر المشاريع عبارة على دراسات أو إبداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرر الدراسي، وهي تتم عادة على الشكل التالي:

- يقترح المدرس على المتعلمين مواضيع المشاريع المزمع إنجازها.

- وقد يختار المتعلمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشاريع تكون تحت إدارة المدرس، وبواسطتها يتوصل المتعلمون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة، وذلك في إطار

- معالجتها.
- وإنتاجها.

وذلك خلال المدة التي قد تطول بقدر ما تستوجبه كل من :

- مرحلة التخطيط
- ومرحلة البحث
- ثم مرحلة تقديم المنتوج النهائي.

ب - ما هي الوظائف التي تؤديها المشاريع في مجال التعليم والتعلم؟

يمكن اعتبار المشاريع من حيث مضامينها البيداغوجية أفيد إذا كانت تجعل المشتغلين بها يرتقون تعلميا، ويرتقون تربويا، ويرتقون فكريا وذهنيا.

وكل ذلك يحصل من خلال التشبع بالمبادئ والقيم التي يحصل عليها المتعلمون.

والتعاطي للتعامل بالمشاريع في الميدان التعلمي تجعل المتعلمين يدركون الروابط الموجودة ما بين المواضيع المتمايزة والعالم الخارجي.

كما أن هذا التعامل يجعل المتعلمين:

- **يتعلمون كيف ينظمون من اجل مباشرة أعمال فردية، أو أعمال مشتركة.**
- **وكيف يخططون وقتهم الخاص.**
- **وكيف يعملون وفق برنامج معين.**

إن المشاريع تسمح للمتعلمين بأن يأخذوا بين أيديهم زمام تكوينهم الذاتي.

كما أن المشاريع تعطي للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم

وفرصة التفاعل مع غيرهم من الأشخاص

والمنجزات في إطار المشاريع تقدم بطريقة معينة مما يجعلهم يتدربون على طريقة تقديم المشاريع.

كما أن المشاريع تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يمكن الدفاع على آرائهم وعن النتائج المحصل عليها في بحوثهم.

جـ - ما هي مراحل إنجاز المشاريع؟

- تحديد الموضوع أو المشكلة

تبتدئ مجريات المشاريع بتحديد الموضوع أو المشكلة التي سينصب عليها البحث أو الدراسة أو الإبداعات حيث يتم ذلك مثلا إثر قضية أثيرت أثناء جلسة للعطف الذهني، وبدا أنها تمثل منفعة لمجموعة ما أو بناء على نوع خاص من النشاط يرجو المدرس أن توظيفه المجموعة طيلة مراحل المشروع، أو بغاية توجه المتعلم لكي يعتمد القراءة الخارجية أو إنتاج رسوم أو تجميع إحصائيات أو وجهات نظر أو تحليل بيانات في تحيين أو تدعيم أو تتبع السياق أو المعطيات التي تحيط بمشكلات أو بمفاهيم أو مبادئ أو تبعات أو تعليمات معينة. أو ليعتمدها في رصد وفهم واستيعاب قدر آخر من السياقات والوضعيات الجديدة المشابهة أو المختلفة التي يفترض ظهورها ومجابهتها أو ليعتمدها في التحضير القبلي لكل من الوضعيتين في علاقتهما بدرس صفي مبرمج لاحق بما يكفي من الوقت.

كما قد يتم تعيين الموضوع بناء على اختيار مباشر من طرف المجموعة أو أفرادها.

وعلى كل حال وحتى لا يتيه المشاركون أثناء معالجة الموضوع يكون جيدا لو يصاغ الاقتراح في شكل سؤال محدد مباشرة، ووثيق الصلة بإحدى الاهتمامات الجارية، كان يجيء مثلا من قبيل : كيف يتخلص السكان في محيط المدرسة من نفاياتهم المنزلية ؟ أو هل تعرض المكتبات والأكشاك الرئيسية في مدينتك ما يكفي من الكتب وغيرها من المطبوعات المخصصة للأطفال.

د - كيف يخطط المشروع ؟

يتم تخطيط المشروع بأن يقرر الطرفان المدرس المسهل والمجموعة.

- متى ينطلق المشروع؟
- وكم يستغرق من الوقت؟
- وما هي المواد المطلوبة؟
- وأين يمكن أن تتوفر؟
- وما إذا كان كل مشارك سيشتغل منفردا أو ضمن مجموعة؟
- وهل سيتم العمل على نفس الموضوع أو على موضوعات مختلفة؟

وذلك مع ضرورة تبيان هل ستهتم المناقشة في هذه المرحلة:

- بالطريقة
- أو بالكيفية
- أو بالصيغة التي سينتهي بها المشروع.



هـ - ما هي الأشغال والتحركات التي ستدخل في إطار المشروع؟

أما البحث في مختلف الأشغال أو التحركات التي تدخل في إطار المشروع والتي من المتوقع أن تنمي لدى المشاركين عددا من الكيفيات، فيمكن إذا كان الأمر يتعلق مثلا بمشروع تحقيق حول الدور الذي تقوم به المؤسسات والجمعيات المختصة في رعاية الأطفال المحرومين من البيئة العائلية، أن يشتمل على:

- زيارات.
- قراءات.
- تحليل بيانات.
- استجوابات.
- تجميع إحصائيات.

أي على مجموعة من التقنيات الأكاديمية، الاجتماعية، الإبداعية، وهو ما يتطلب بقاء المدرس / المسهل رهن تصرف المجموعة، لكن فقط للإجابة على الأسئلة، أو لإغداق النصح، باعتبار أن إنجاز العمل هو أصلا من مهام المشاركين وحدهم.

و - ما هي مواصفات المنتوج النهائي للمشروع؟

إن المنتوج النهائي للمشروع من حيث صيغته يمكن أن يأتي في شكل تقرير أو عرض كتابي، أو شفهي يقوم على:

- تقديم المشكلة المدروسة وإبرازها بما يلفت الانتباه إلى أهميتها.
- تعريف المشكلة المدروسة وتحديد خاصياتها التي تجعلها متميزة عن غيرها.
- تحليل المشكلة واستعراض الفرضيات المقترحة لحلها بالاعتماد على ما هو متوفر من المراجع والمصادر التي تتناولها.
- أو بناء على نتائج الزيارات والاستجوابات والإحصائيات والبيانات التي تم تجميعها حولها.
- تأويل المعطيات المرتبطة بالمشكلة وتنظيم سياقها.
- الخروج بالاستنتاجات المتوصل إليها، كما يمكن أن يكون عبارة عن لوحة تشكيلية، أو معرض لصور، وعينات من النباتات، والطيور المهددة مثلا بالانقراض في البلاد، أو عبارة عن قصص أو قصائد شعرية.

خامسًا- التقويم وأنواعه

أ - التقويم التشخيصي : L'évaluation diagnostique

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي (وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات

ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة والضرورية لتحقيق أهم هذا التعليم. وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة. وقد أولى بلوم (B.Bloom) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم خاصة في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن وصنف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لأي متعلم إلى قسمين :

1 - تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة).

2 - وتتعلق **الثانية** بالمواصفات العاطفية **المتمثلة** في **(دافعية التلميذ للتعلم)**

ويساهم التقويم التشخيصي أيضا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم **ملاحظتها** حتى يمكن اتخاذ الإجراء **العلاجي** لتصحيح و إزالة **العوائق** بالنسبة للمعلم **والتلميذ**، أما عندما يتعلق الأمر بالمنهج فإن **هذا** النوع من **التقويم** يجري قبل تجريب المنهج **المدرسي** من **أجل** الحصول على **معلومات** أساسية حول العناصر **المختلفة** لتجريبه، و **بذلك** فإن **التقويم** التشخيصي يتضمن بعدين **متكاملين** هما :

- تشخيص **المكتسبات** السابقة.

- تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات **انطلاقا** من **معالجة** الأسباب.

ب - التقويم التكويني : (Evaluation formative)

ويسمى أيضا **التقويم** التتبعي أو البنائي، و هو إجراء عملي يمّكن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، يتم خلال **التدريس**، و يقيس مستوى **التّلاميذ** **والصّعوبات** التي **تعترضهم أثناء** العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة **معلومات** مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم، **ويحدد** سرعة **تعلمهم** مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.

يساعد الاستخدام الملائم لهذا النّوع من التّقويم في ضمان التّمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية، حيث يقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة. كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.

جـ - التقويم التجميعي : (Evaluation Sommative)

ويطلق عليه البعض التقويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أوالتحصيلي، وهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، و يمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف أعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.

من هذا المنطلق فإن طبيعة التقويم التجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.

إن موضوع التقويم التجميعي هو سيرورة التعلم والتعليم في جانبهما الشمولي والنهائي وتحديد الحصيلة النهائية للتدريس و نتائجه المرجوة، وقد أكد كاردينـي (J.Cardinet) أنّ هذا النوع من التقويم يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ.

د - العلاقة بين الأنواع الثلاثة من التقويم :

من خلال العرض السابق لأنواع التقويم يمكن الكشف عن العلاقة التي تربط بين تلك الأنواع و أوجه تشابهها واختلافها.

فمن حيث العلاقة يلاحظ أن التقويم التشخيصي يرتبط بشدة بكل من التقويم التكويني والتجميعي، فإذا كان التشخيصي يتم قبل بدء الدراسة فإنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم التجميعي وقد يستخدم اختبارات مصممة لهذا الأخير.

كما يمكن أن تستخدم نتائج التقويم النهائي استعمالا تشخيصيا في مراحل التعليم المختلفة كأساس لتوزيع و توجيه الطلاب.

عناصر هذه العملية (المتعلّم، المعلّم، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهج ...) سنقتصر على تقويم المتعلّم (التلميذ).

هـ - تقويم المتعلم

يتضمن تقويم المتعلم جميع الأهداف و جميع جوانب نموّه، وقد صُنّفت جوانب تقويم المتعلم كما يلي:

1- المعارف Savoir

يشمل تقويم معارف المتعلّمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة، وتعتبر هذه المعارف والتي يغلب عليها الطابع النظري أساسية لتطوير المعارف و المهارات الأخرى.

2 - المعارف الأدائية : Savoir-faire

يعبّر هذا النّوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التكيّف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدة التي يستغرقها المتعلم في الإنجاز، وفي الغالب يتم الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التحكم Test de maîtrise في هذا النوع من القياس.

وقد يكون التقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصة وشروط محددة حسب الهدف المسطر.

3 - المعارف السلوكية الاجتماعية Savoir-Etre

تعتبر المعارف السّلوكية الاجتماعية من الأهداف الّتي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية، وبالتالي فهي ذات طبيعة مدنية و أخلاقية.

إن تقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم، ويمكن استخدام عدة أدوات قياس في هذا المجال مثل: الملاحظة المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النفسية.

4 - المعارف التعبيرية Savoir dire

وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب تنميتها عند المتعلم خلال عمليتي التعليم والتعلم، خاصة و أن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به وما يفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التبليغ ضرورية في العصر الحالي لما يتميز به من كثرة الرسائل التي يتلقاها الفرد يوميا.

ويتمثـل دور التقويـم هنـا فـي معرفـة كيفيـة تعامـل الفـرد مـع الرسـائل التـي يسـتقبلها و كيـف ينقلها إلى غيره، ويعتمـد في ذلك على تقنيات متعـددة مثل : تحليل المحتوى اللغـوي، المقابلة، الاختبـارات النفسـية اللغويـة.

وإجمـالا يمكـن القـول أن تقويـم المتعلـم يتضمـن جميـع جوانـب شـخصيته حسـب التقسـيم الكلاسيكي للشخصية التي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركـي، وتقويـم كل مجـال مـن هـذه المجـالات يتطلـب وسـائل وأدوات فنيـة متخصصة.

و- وسائل أو أساليب التقويم :

1- أساليب التقويم الشّفوية :

يعتبـر التقويـم الشّـفوي مـن أحسـن طـرق التقويـم المسـتخدمة، خاصة في مرحلـة التعليـم الابتدائي وأشـهر أسـاليبها **الاسـتجواب (السـؤال والجـواب)** والمناقشـة والتقاريـر الشـفوية **والتّسـميع والقـراءة بصوت** مرتفع، وحـل المسـائل وشـرحها على السـبورة .

يتميـز هـذا النـوع مـن **التقويـم** بمزايـا عديـدة، **فهـي** تكسـب **التلميـذ** شـجاعة فـي مواجهـة الآخريـن، وطلاقـة التّعبيـر، وتوضيـح و جهـة النظـر **والدفـاع** عنهـا **والقـدرة على الإقنـاع** وتقبّـل النقـد، واحتـرام وجهـات النّظـر البديلـة، عـلاوة علـى **أن** التلميـذ سيشـارك فـي عمليـة **التّقويـم** ويسـتفيد مـن تبـادل الآراء وتصحيـح الأخطـاء.

ويندرج ضمـن أسـاليب **التقويـم** الشـفوية **أيضا** التقاريـر والبحـوث أو العـروض والتـي تعتبـر **أداة** تعليميّـة جيّـدة عـلاوة علـى **أنها** وسـيلة **فعّالة** في تقويـم أداء التّلميـذ، يسـتفيد منهـا كلّ مـن **التلميـذ** الباحـث والتّلميـذ المسـتمع.

إلا أن إعداد **التقاريـر** و **البحـوث** أو **العـروض** وإلقاءهـا عمليّـة صعبـة، تحتـاج **إلى** عنايـة **خاصّة** مـن **المعلّـم** فـي **إرشـاد** التّلاميـذ و **توجيههـم إلـى** أدائهـا **بصـورة** سـليمة تسـاهم فـي إكسـابهم **طريقـة** البحـث عـن **المعلومـات** الجيـدة، و طريقـة **ترتيبهـا** و **تنسيقهـا** و **عرضهـا** بصـورة جيـدة.

تعتبر الملاحظة (Observation) مـن بيـن وسـائل التقويـم، وهـي جـزء لا يتجـزّأ مـن عمـل المعلّـم اليومـي مـع التلاميـذ، يُعلّمهـم و يوجّههـم و يصحّـح أخطاءهـم، فهـي إذن وسـيلة مـن وسـائل التقويـم المباشـر، يـرى المعلـم مـن خلالهـا أدلـة متزايـدة علـى تقـدم التلميـذ الدّراسـي.

تتطلـب هـذه الوسـيلة مـن المعلّـم الاسـتمرار فـي ملاحظـة التلاميـذ عـند قيامهـم بالواجبـات أو أنشـطة التعلـم المختلفـة، كالمشـاركة فـي طـرح الأسـئلة أو الإجابـة أو التعـاون أو المشـاغبة...

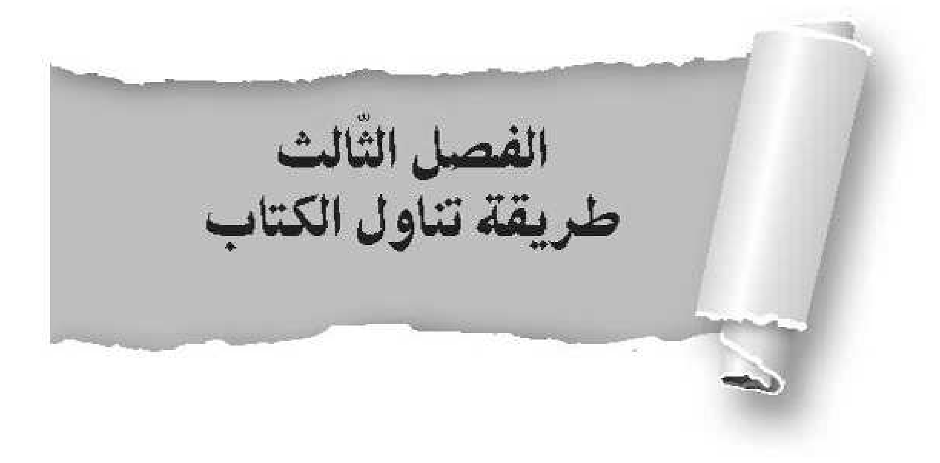
وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التربوية المتصلة بتطوّر المهارات أو اكتساب بعض العادات، حيث أن مثل هذه التعلّمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقننة، فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيّد أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة... من الأحسن أن نقوم بمتابعة و ملاحظة أدائه فيما يخصّ مثل هذه المهام، إذ أن الملاحظة المباشرة تُقدّم لنا مؤشرات هامة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم.

2 - الاختبارات الموضوعية :

تم تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط، لذا فإن المصحح سيكون موضوعيا بشكل تام بالنسبة لإجابات التلاميذ.







الفصل الثّالث
طريقة تناول الكتاب

أوّلا- الكتاب المدرسيّ.

ثانيًا- المقطع التعلّميّ.

ثالثًا- ميدان التّعلّم.

رابعًا - لغة الكتاب.

خامسًا - التّدرّج السّنوي لبناء التّعلّمات.

سادسًا- مخطّط تنظيم التّعلّمات: (الحجم السّاعي والأنشطة المقرّرة ومواقيتها)

أوّلا- الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسيّ هو وثيقة تربويّة تُعتمَدُ في جلّ العمليّات التعليمية التعلمية؛ إنّه وثيقة مكتوبة مصحوبة برسوم وصورٍ توضيحيّة متنوّعة، وتهدف إلى الدّفع بعمليّة التعلّم نحو حدود قصوى.

وللكتاب المدرسيّ وظائف متعدّدة ومتنوّعة، أهمّها: الوظيفة الإخباريّة، والوظيفة التعليميّة، ووظيفة التمرين والتدريب، والوظيفة التقويميّة.

يُعَدُّ الكتاب المدرسيّ ترجمة للمنهاج الدّراسيّ في سلسلة من النّشاطات التعليميّة/ التعلّميّة، والنّشاطات التقويميّة، المرتّبة في مقاطع تعلّميّة، كما يعتبر الكتاب المدرسيّ أهم مركّبة من مركّبات الوسيلة التعليميّة بالإضافة إلى الدّليل والقرص.

وينبغي للمؤلّف أن يختار لأركان الكتاب وفقراته عناوين مناسِبة، **بحيث تكون في مستوى فهم المتعلّمين من جهة، ودالّةً** على مضمون بيداغوجيّ/ديداكتيكيّ من جهة ثانية؛ **يمكن أن** نسمّيَ مجموعة هذه العناوين بِـ «**لُغة الكتاب**»، **وهو ما سنتناول شرحه في الفقرة الرابعة.**

ثانيًا- المقطع التعلمي:

أ- تعريف المقطع التّعلّمي

هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من **الأنشطة** والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه **المتناسقة** في تدرّجٍ لولبيّ يضمن **الرّجوع** إلى **التعلّمات القبليّة لتشخيصها، وتثبيتها، وتوظيفها** في إرساء موارد جديدة لدى **المتعلِّم** قصد **الإسهام** في إنماء **الكفاءة الشّاملة.**

وجاء في «**المنهل التربوي**» **للأستاذ** عبدالكريم غريب: «**المقطع البيداغوجي؛ ... يفيد** تسلسل **الأفعال البيداغوجية** والتبادلات بين المدرّس وتلامذته **بغرض الوصول** إلى مرمى معيّن مؤطّر ضمن منهجية عامّة؛ حيث **أن** كل مقطع يمتلك وحدته الخاصة **والمتميزة بالمرمى** المتطلب بلوغه؛ كما يكون في الوقت نفسه تدرجا عاما نحو **أهداف** النشاط البيداغوجي».

[عبدالكريم غريب، المنهل التربوي، ج2- ص658]

ب- مميزات المقطع التعلمي:

يتميّز كلّ مقطع تعلّميّ من مقاطع الكتاب بالمميّزات الآتية:

- يرتبط بمحور ثقافيّ اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًّا نفسيًّا واجتماعيًّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع.
- تمسّ وضعيّاته التعلّميّة والتقويميّة جميع ميادين اللّغة الثّلاثة بشكل لولبيّ.
- يستهدف المقطع التعلّميّ كفاءة مرحليّة هي مجموع الكفاءات المرحليّة للميادين.
- التّلازم بين سيرورة التّعلّم وسيرورة التقويم.

- لكلّ مقطع وضعيّة انطلاق وظيفتها ضبط التّعلّمات وتوجيهها، ووضعيّات تعلّميّة لممارسة الفعل التعلمي.
- يظهر نمو الكفاءة المرحليّة للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحليّة للمقطع في الإدماج بين الميادين.
- يتمحور كلّ مقطع حول مشروع، ينجزه المتعلّمون في أفواج.

جـ- موضوعات المقاطع التعلمية:

يتألّف الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة، لها محاور ثقافية من واقع المتعلّم هي:

المقطع الأوّل (01): الآفات الاجتماعيّة.

المقطع الثاني (02): الإعلامُ والمجتمع.

المقطع الثالث (03): التّضامُن الإنساني.

المقطع الرّابع (04): شُعوبُ العالَم.

المقطع الخامس (05): العلم والتّقدُّم التّكنولوجي.

المقطع السادس (06): التّلوُّث البيئي.

المقطع السابع (07): الصّناعاتُ التّقليديّة.

المقطع الثامن (08): الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

هامّ جدًّا:

1- يستغرق كل مقطع أربعة أسابيع؛ ثلاثة أسابيع للتّعلّم، والأسبوع الرّابع للإدماج والتّقويم ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجيّة.

2- تناولَ الكتابُ قبل المقاطع نموذجًا للتّقويم التّشخيصيّ تحت عنوان: «أقوّمُ مكتسباتي القبليّة»، وتناولَ بعد المقاطع نموذجًا للتّقويم التّحصيلي تحت عنوان: «أقوّم مكتسباتي». على الأستاذ توظيفهما في بداية السّنة الدّراسيّة وفي نهايتها، أو الاستئناس بهما في صياغة التّقويم المناسب من عنده.

ثالثًا - ميدان التّعلُّم:

الميدان في تعلّم اللّغة هو المجال التعلّمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقّي أو في حالة الإنتاج.

وعليه، فميادين تعلّم اللّغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي.

أمّا هذه الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنتظم على النّحو الآتي:

أ- فهم المنطوق وإنتاجه:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختاميّة «الإصغاء والتّحدُّث» أي: «التّعبير الشّفويّ»، ويُتناوَل في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعيّ يساوي ساعة واحدة.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارة على لسان المتعلّم هي «**أُصْغِي وأتحدَّثُ**»، ومن **الألوان**: «الأخضر»، وأيقونة مكبّر الصّوت (🔊).

ب- فهم المكتوب:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءتُه **الختاميّة** قراءةَ النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعيّة **التعلّميّة** الجزئيّة الأسبوعيّة، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصّتين متواليتين تتمحوران حول النّصّ المكتوب؛ الأولى منهما لقراءة النّصّ قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، **والحصّة** الثّانية لاستثمار النّصّ في مجال قواعد **اللّغة**.

وقد اخترنا للدّلالة عليه في الكتاب: عبارةً على لسان **المتعلّم** هي «**أقرأ** نصّي»، ومن **الألوان**: «الأزرق»، وأيقونة **الكتاب** المفتوح (📖).

جـ- إنتاج المكتوب:

هو آخر الميادين تناولا في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته الوحيدةُ تقنيةً من تقنيات **التعبير**، وتُكلَّل بإنتاج.

وقد اخترنا للدّلالة عليه: عبارة على لسان المتعلّم هي «أكتُبُ»، ومن الألوان: «البُنّيّ»، وأيقونة القلم بين الأصابع (✍).

رابعًا – لغة الكتاب:

فيما يلي مسرد توضيحي لما تدلّ عليه أهمّ العناوين المستعملة في الكتاب، حتى يكون الأستاذ على دراية مسبقة بها:

العنوان	مدلوله
أقوّم مكتسباتي القبليّة (ص:8)	نموذج للتقويم التّشخيصيّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله
أتعلّم	صفحة تضمّ ثوابت الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة للمقطع التّعلّمي
أصغي وأتحدّثُ	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه
أَحضِّرُ	**الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة**
أقرأ نصّي	**ميدان فهم المكتوب**
أكتُبُ	**ميدان إنتاج المكتوب**
أُنتِجُ (التي في صفحة إنتاج المكتوب)	**حلّ الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة**
الآنَ أستطيعُ	نشاطات الإدماج
أُنتِجُ(التي في صفحة الإدماج)	**حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة**
أُقوِّمُ إنتاجي	**الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة** **(وضعيّة جديدة من عائلة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة)**
أقوّمُ مكتسباتي (ص: 169)	**نموذج للتّقويم التّحصيليّ، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله**

خامسًا - التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلّمات.

التّدرّج السّنويّ لبناء التّعلُّمات:

هو مخطّطٌ عامٌّ لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقًا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلميّة المتكاملة.

وفيما يلي التّدرّج السنوي لبناء تعلمات السنة الثالثة متوسط:

التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04)



الأسابيع	المقاطع	الميدان	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب
		النّشاط	التعبير الشّفويّ	قراءة مشروحة + دراسة النص
01	01		الآفةُ المُهلِكة	قَلَقٌ مُمِضٌّ
02			السِّكّيرُ والمَلاكُ	وَليُّ التلميذَة
03			فَرحةُ العامِ	الشَّريدُ
04			الغِشُّ (إدماج)	بين الآباءِ والأبناءِ (إدماج)
05	02		الإعلامُ في خِدمة المجتمع	وسائل الإعلام
06			الصِّحافة	الصِّحافةُ الالكترونيّة
07			الإعلامُ الجديد	دليل الفيسبوك
08			العالَمُ الافتراضيّ (إدماج)	التلفازُ والتنشئة الاجتماعية (إدماج)
09	03		التضامن ولو بالكلمة	دِرهَمُ السُّلّ
10			التّويزة	الهِلالُ الأحمر الجزائريّ
11			مِن لِجان الإغاثة	أسْعِفُوهُ
12			ناسُ الخَيرِ (إدماج)	التّضامُن والسِّلمُ (إدماج)
13	04		عَراقةُ أهلِ الصّين	أرخَبيلُ البراكين والعُطور
14			شُعوبُ شرق إفريقيا	التّوارق: التّاريخ العريق
15			رِحلةٌ إلى آسيا الوسطى	أخي الإنسان
16			أهلاً بك في اليابان (إدماج)	حضارة شعب «الإنكا» (إدماج)

[تابع] التدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 01 إلى 04)

فهم المكتوب	إنتاج المكتوب	الميدان	المقاطع	الأسابيع
قواعد اللغة	التعبير الكتابي	النّشاط		
علاماتُ الوَقفِ	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 1		01	01
بِناءُ الفِعلِ الماضي	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 2			02
بعضُ حُروفِ المَعاني	فنّيّاتُ التّحرير الكتابيّ 3			03
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			04
بناء الفعل المضارع	الفقرة التّفسيريّة 1		02	05
اسم الفاعل وعمله	الفقرة التّفسيريّة 2			06
«لا» النّافية للجنس	الفقرة التّفسيريّة 3			07
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			08
اسم الفعل الماضي	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 1		03	09
صِيَغُ المبالغة وعملها	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 2			10
بناء فعل الأمر	فنّيّاتُ التّقليص والتّلخيص 3			11
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			12
الشّرطُ وأركانه	فنّيّاتُ التّوسيع 1		04	13
اسمُ فعلِ الأمر	فنّيّاتُ التّوسيع 2			14
نصبُ المضارع بـ «أنْ» المضمرة	فنّيّاتُ التّوسيع 3			15
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			16



التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08) [يتبع]

الأسابيع	المقاطع	الميدان / النّشاط	فهم المنطوق وإنتاجه / التّعبير الشّفويّ	فهم المكتوب / قراءة مشروحة + دراسة النص
17	05		أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي	دواءٌ للسّرَطان
18			الدّور الحضاري للإنترنت	الإدارة الإلكترونيّة
19			يا شباب الجزائر!	إلى أبناء المدارس
20			مجتمع المعرفة (إدماج)	التكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (إدماج)
21	06		بيئتنا مهدَّدة	عدوّ البيئة
22			التّلوّث الصناعيّ	إنقاذ البيئة
23			التّلوّث المائيّ	مُحاوَرة الطّبيعة
24			الإنسانُ والتّلوّث (إدماج)	التّربية البيئيّة (إدماج)
25	07		الصناعات التقليدية قبل الاحتلال	صانِعة الفَخّار
26			صناعة الحليّ في الجزائر	مدينة النّسيج
27			صناعة النّحاس في تلمسان	رُسُلُ الصّناعة
28			الفخّار والخزَف (إدماج)	الحِرَف اليدويّة (إدماج)
29	08		الهجرة السّريّة	ظاهرة الهجرة
30			هجرة الأدمغة الجزائريّة	المُهاجِرُ إلى المجد
31			الحدَثُ العظيم	نورُ الهجرة
32			البدوُ الرّحّلُ (إدماج)	الهجرة الخَطِرة (إدماج)

[تابع] التّدرّج السنوي لبناء التعلمات (المقاطع من 05 إلى 08)

فهم المكتوب	إنتاج المكتوب	الميدان	المقاطع	الأسابيع
قواعد اللغة	التّعبير الكتابيّ	النّشاط		
أفعالُ الشُّروع	الحِجاج 1		05	17
الصّفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	الحِجاج 2			18
أدوات الشرط الجازمة 1	الحِجاج 3			19
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			20
أفعال المقاربة	الرّوابط النّصّيّة 1		06	21
اسم الفعل المضارع	الرّوابط النّصّيّة 2			22
أدوات النّداء	الرّوابط النّصّيّة 3			23
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			24
أدوات الشرط الجازمة 2	التّعبير عن الرّأي 1		07	25
أفعال الرّجاء	التّعبير عن الرّأي 2			26
أنواع المنادى	التّعبير عن الرّأي 3			27
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			28
اقتران جواب الشّرط بالفاء	الفقرة التفسيرية الحجاجية 1		08	29
إعراب المنادى	الفقرة التفسيرية الحجاجية 2			30
أدوات الشّرط غير الجازمة	الفقرة التفسيرية الحجاجية 3			31
وضعيات التدريب على الإدماج	وضعيّات تقويم الإدماج			32

سادسًا - مخطط تنظيم التعلمات للسنة الثالثة متوسّط:

أ- أسابيع المقطع :

- يدوم إنجاز كلّ مقطع تعلّمي أربعة (4) أسابيع متوالية، بحجم ساعيّ إجماليّ محدّد بثماني عشرة (18) ساعةً.

- يبتدئ كل مقطع تعلميّ من وضعيّة مشكلة انطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ) ، ويمتدّ لثلاثة أسابيع تعلّميّة؛ يتضمّنُ كلّ أسبوعٍ تناول وضعيّة جزئيّة وحلّها.

- يختتم كلّ مقطع بأسبوع الإدماج الذي يتضمّن حلّ الوضعيّة الأمّ، ويتضمن أيضا التّقويم بوضعيّة شبيهة بها (من عائلتها).

والجدول الآتي يوضّح ذلك:

رقم	الأسبوع	طبيعة الأنشطة	الحجم السّاعي
01	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
02	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
03	أسبوع تعلّمي	أنشطة تعلّميّة	4سا و30د
04	أسبوع الإدماج	أنشطة إدماج	4سا و30د
المجموع			18سا

تنبيه: كون الأنشطة ذات طبيعة تعلمية لا يعني انتفاء الإدماج الجزئيّ.

ب- تفصيل الأسبوع التّعلّميّ:

الحجم السّاعي الأسبوعيّ = 4 ساعات و 30 دقيقة. **موزّع على الأنشطة والميادين كما يلي:**

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	تعبير شفويّ	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	قراءة مشروحة ودراسة النّصّ	ساعة واحدة (1سا)
		قواعد اللّغة	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	تعبير كتابيّ	ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			4سا و 30د

جـ - تفصيل أسبوع الإدماج:

رقم	الميدان	النّشاط	الحجم الساعي الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	إدماج في التّعبير الشّفويّ.	ساعة واحدة (1سا)
02	فهم المكتوب	إدماج في القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة للنّصّ والظّواهر اللّغويّة.	ساعة واحدة (1سا)
03	إنتاج المكتوب	- التّدريب على الإدماج (حلّ الوضعيّة الأمّ باستثمار الإنتاجات الجزئيّة الأسبوعيّة). - الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة (حلّ وضعيّة من نفس عائلة الوضعيّة الأمّ).	ساعة واحدة (1سا)
04	عرض ومناقشة وتقويم المشروع		ساعة واحدة (1سا)
المعالجة البيداغوجيّة			30 دقيقة
المجموع			04 سا و30 دقيقة







الفصل الرّابع
السّير البيداغوجي للنّشاطات

أوّلاً- توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات.

ثانيًا- كيفيّة تحضير ملفّ المقطع التّعلّميّ مع نماذج مذكّرات وظيفيّة للاستئناس.

أوّلاً - توجيهات عمليّة لتنفيذ التعلمات:

يُنتظَرُ من الأستاذ القيامُ بسلسلةٍ من العمليّات المنتظمة في ثلاث مراحل متعاقبة هي: عمليّات التّحضير، ثمّ عمليّات التّنفيذ، ثمّ عمليّات التّقويم الذّاتيّ.

أ - عمليّات التّحضير:

- على الأستاذ تحضير ملفّ المقطع التعلّمي تحضيرًا جيّدًا قبل البدء في تنفيذه، ومن تمام تحضيره تكليف المتعلّمين بالاستعداد المُسبَق لتعلّمات المقطع من خلال تحضير وضعية الانطلاق، وتوجيههم لاستثمار صفحة (أتعلّم).

هامّ جدًّا: (التحضير المسبق لجميع نشاطات المقطع التعلمي، بميادينه الثلاثة، ضرورة ماسّة قبل البدء في تنفيذ التعلّمات، حتى تحصُل للأستاذ رؤية شاملة عن المقطع).

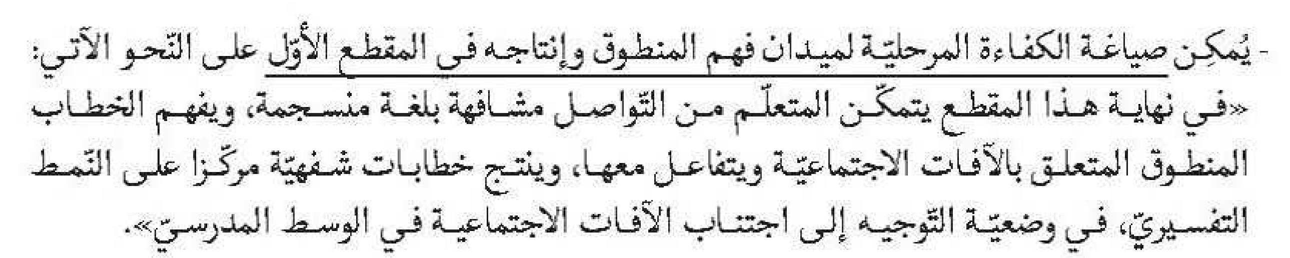
- على الأستاذ أن يراعي استهداف الكفاءات العرضيّة للمادّة، وكذا القيم والمواقف، وهي للتّذكير في الصّفحتين رقم: 10 و 11 من هذا الدّليل.
- على الأستاذ أن يكون مُدرِكًا للكفاءة الشّاملة للمادّة، عارفًا بمركّباتها. وكذا الكفاءات الختاميّة للميادين ومركّباتها، وهي للتّذكير في الصّفحة رقم 11 من هذا الدّليل.
- ينبغي للأستاذ أن يصوغ الكفاءة المرحليّة للمقطع من خلال الكفاءة الشّاملة، ويصوغ كذلك الكفاءة المرحليّة لكلّ ميدان من خلال الكفاءة الختاميّة له. وكمثال على ذلك:

مثال 1: صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع:

- لنتذكّرْ الكفاءة الشّاملة: «يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيريّ والحِجاجي ، لا تقلّ عن مائتي كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة».
- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة للمقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا يغلب عليها النّمط التّفسيريّ، لا تقلّ عن 180 كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات التوجيه إلى اجتناب الآفات الاجتماعيّة، موظّفًا تقنيّة أخذ رؤوس الأقلام وفنّيات التحرير الكتابي والموارد المكتسبة».

مثال 2: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

- لنتذكّرْ الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»: «يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التّفسيريّ والحِجاجي، في وضعيات تواصلية دالة».



- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن المتعلّم من التّواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم الخطاب المنطوق المتعلق بالآفات الاجتماعيّة ويتفاعل معها، وينتج خطابات شفهيّة مركّزا على النّمط التفسيري، في وضعيّة التّوجيه إلى اجتناب الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسيّ».

مثال3: صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب:

- لنتذكّر الكفاءة الختاميّة لميدان «فهم المكتوب»: «يقرأ ويفهم نصوصًا نثريّة وشعريّة متنوّعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجيّ، مشكولة جزئيًّا لا تقل عن مائتي كلمة، قراءة تحليليّة وبأداء حسن منغم محترما علامات الوقف».

- يُمكِن صياغة الكفاءة المرحليّة لميدان **فهم** المكتوب في المقطع الأوّل على النّحو الآتي: «في نهاية هذا المقطع يتمكّن **المتعلّم** من قراءة وفهم نصوص نثرية وشعرية **متعلقة بموضوع الآفات الاجتماعيّة**، يغلب عليها **التفسير** والحجاج، مشكولة جزئيًّا، لا **تقلّ** عن 180 **كلمة** مثريًا **رصيده اللغويّ**، وموظفا علامات **الوقف** وموارده **المكتسبة خلال** المقطع».

مثال**4**: صياغة **الكفاءة** المرحليّة **لميدان** إنتاج المكتوب:

- **لنتذكّر** الكفاءة **الختاميّة** لميدان «إنتاج **المكتوب**»: «**ينتج** كتابةً **نصوصًا** من **مختلف** الأنماط **يغلب عليها** النمطان **التفسيريّ والحجاجيّ**، بلغة سليمة لا **تقلّ** عن 14 سطرا في **وضعيات** تواصليّة **دالّة**».
- يُمكِن صياغة **الكفاءة** المرحليّة لميدان **إنتاج** المكتوب في **المقطع** الأوّل على النّحو **الآتي**: «في نهاية هذا **المقطع** يتمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مكتوبة **يغلب** عليها **التمطان** التفسيريّ **والحجاجيّ**، وتتعلّق بمعالجة آفة اجتماعيّة، بلغة سليمة، مع توظيف **الموارد المكتسبة** خلال **المقطع**».

- وبهذه الطّريقة يتمكّن الأستاذ من صياغة كل الكفاءات المرحليّة للمقاطع **الثّمانية**، والكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان من الميادين الثّلاثة، وذلك في كلّ مقطع.

- الأستاذ مُطالَبٌ -في إطار عمليّة التّحضير- بالتّحقّق من دقّة صياغة الكفاءات المرحليّة للمقاطع وفق الكفاءة الشّاملة، والكفاءات المرحليّة للميادين في المقاطع وفق الكفاءات الختاميّة للميادين. وصبّ ذلك كلّه في وثائق تحضيره (ملف المقطع التعلّميّ).

وفيما يلي جدول للاستئناس يتضمّن مقترحًا لمستويات الكفاءات الختاميّة خلال المقاطع الثّمانية، وهي الكفاءات المرحليّة لكلّ ميدان خلال المقطع:

المقطع	الميدان	الكفاءة المرحليّة (مستوى الكفاءة الختاميّة خلال المقطع)
01	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي إلى خطابات شفويّة، ويعرف موضوعها، ويُعيدُ إنتاجها بِلُغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ، قراءة مسترسلة ومعبّرة، نصوصا شعريّة ونثريّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويفهم معناها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر اللّغويّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ، بمنهجيّة، فقرة مترابطة ذات أنماط مكتسبة (من المكتسبات القبليّة) بلغة سليمة، ويوظّف قيمة من القيم.
02	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة تفسيريّة، ويُحَدِّدُ أفكارها، ويُعيد إنتاجها بِلُغةٍ سليمة موظّفًا رصيده اللّغويّ.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة ومعبّرة نصوصًا تفسيريّة مشكولة جزئيًّا محترمًا علامات الوقف، ويحدّد فكرتها العامّة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُحرّرُ فقرة تفسيريّة مترابطة، بلغة سليمة، تتألّف -على الأقلّ- من اثني عشر سطرًا، موظّفًا قيمةً من القِيَم.
03	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتركيزٍ إلى خطابات شفويّة، ويحدّدُ أفكارها الأساسيّة، ويعرض ملخّصاتٍ لها، بلغة سليمة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة، نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف، ويحدّد أفكارها الأساسيّة، ويلخّصها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُلَخّصُ نصًّا تفسيريًّا مترابطًا، بلغة سليمة فيها إيجاز.

04	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتركيز إلى خطابات شفويّة، ويفهم معناها، ويعرض بعض فقراتها مُوسَّعةً، بلغة سليمة وأداء حسَن.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة، نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترما علامات الوقف. ويحدّد ألفاظًا مقصودةً ذات دلالة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يبني نصًّا تفسيريًّا منسجمًا، من ثلاثة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة فيها إطناب، ويوظّف قِيَمًا متعدّدة.
05	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بِوَعْيٍ إلى خطابات شفويّة حِجاجيّةٍ، ويُنَاقِشُ معناها، ويعرض بعض فقراتها مدعومة بالحُجّة، بلغة سليمة وأداء حسَن.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويُحدّد عبارات ذات دلالة مقصودة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة.
	إنتاج المكتوب	يُحَرِّرُ نصًّا حِجاجيًّا منسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة فيها إطناب، ويوظّف قيمًا متعدّدة.
06	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بِوَعْيٍ إلى خطابات شفويّة تفسيريّة وحجاجيّة، ويُناقِشُ معناها بالتّركيز على بِنيتها، ويبني خطابات شبيهة، موظِّفًا الرّوابط المنطقيّة.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويلخّص مضمونها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يُحَرِّرُ نصًّا تفسيريًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة وواضحة، ومُقنِعة.

07	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتأمُّلٍ إلى خطابات شفويّة حجاجيّة وتفسيريّة وينقُدُ معناها، ويُنتج خطاباتٍ شبيهةً مُقنِعةً.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف، ويُعلّقُ على بعض أفكارها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ نصًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة ومدعومة بالحُجج.
08	فهم المنطوق وإنتاجه	يُصغي بتأمُّلٍ إلى خطابات شفويّة تفسيريّة وحجاجيّة، وينقُدُ معناها، وينتج خطابات شبيهة بها.
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة تحليليّة واعية نصوصًا نثريّة وشعريّة، متنوّعة الأنماط، مشكولة جزئيًّا، محترمًا علامات الوقف. وينقُدُ بعض أفكارها، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة.
	إنتاج المكتوب	يكتُبُ نصًّا تفسيريًّا حجاجيًّا مترابطًا ومنسجمًا، من أربعة عشر سطرًا على الأقلّ، بلغة سليمة واضحة المعاني، ومدعومة بالحُجج.

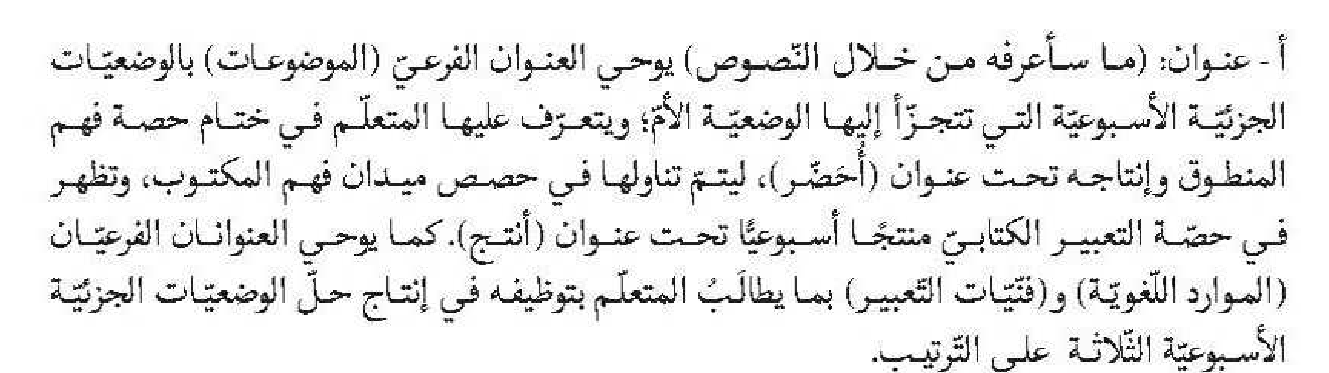
ب – عمليّات التّنفيذ:

1 - خلال الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة، يقوم الأستاذ بإجراء التّقويم التّشخيصي (أقوّمُ مكتسباتي القبليّة/ ص8) من كتاب التلميذ، ويهدف هذا التّقويم إلى تشخيص المتعلّمين من حيث تحقّق ملمح الدّخول إلى المستوى السّنويّ الحالي. ويُتبَع بمعالجاتٍ خلال أسبوع كامل قبل الانطلاق في المقطع التّعلّميّ الأوّل.

2 - وضعيّة الانطلاق:

- في بداية أوّل حصّة ندعو الأستاذ إلى استثمار مضامين صفحة (أتَعَلَّمُ) من أجل تنشيط الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ)، وذلك قصدَ تحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم موضوع المقطع.
- تحفيز المتعلّمين.
- تشخيص القسم، ومراقبة تحضير المتعلّمين.
- يمكن للأستاذ استثمار البيانات المتوفّرة في صفحة الانطلاق المعنونة بـ (أتعلّم) كما يلي:


أ - عنوان: (ما سأعرفه من خلال النّصوص) يوحي العنوان الفرعيّ (الموضوعات) بالوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة التي تتجزّأ إليها الوضعيّة الأمّ؛ ويتعرّف عليها المتعلّم في ختام حصّة فهم المنطوق وإنتاجه تحت عنوان (أُحَضّر)، ليتمّ تناولها في حصص ميدان فهم المكتوب، وتظهر في حصّة التعبير الكتابيّ منتجًا أسبوعيًّا تحت عنوان (أُنتج). كما يوحي العنوانان الفرعيّان (الموارد اللّغويّة) و(فنّيات التّعبير) بما يطالِبُ المتعلّم بتوظيفه في إنتاج حلّ الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة الثّلاثة على التّرتيب.

ب - عنوان: (ما سأنتجه مشافهة وكتابةً) يُشيرُ العنوان الفرعيّ (خلال كلّ أسبوع) إلى الإنتاجات الجزئيّة المنتظرة من المتعلّم خلال كلّ أسبوع؛ سواء في ميدان المنطوق أو في ميدان المكتوب؛ وهو **المنتَج** الذي يمثّل حلّ **الوضعيّة الجزئيّة**، ويكون خِطابًا في المنطوق وفقرة أو نصًّا في المكتوب، بشرط **أن** يكون **موافقًا للكفاءات** المرحليّة **المحدّدة** في ميادين المقطع. وأمّا **العنوان** الفرعيّ (في نهاية المقطع) **فإنّه** يُشير **إلى الإنتاج النّهائيّ** الذي **يتحقّق** في **نهاية** المقطع **بحلّ** الوضعيّة الأمّ في وضعيّة الإدماج في الميادين، ثمّ **فيما** بين الميادين، بشرط **أن** يكون **موافقًا للكفاءة** المرحليّة **للمقطع**.

جـ - عنوان (ما سأنجزه) **يدلّ** على المشروع الذي يمثّل الإنتاج **الفوجيّ**؛ ويتمّ التّكليف به في نهاية حصّة الأسبوع الأوّل **للقراءة** المشروحة، ثمّ متابعة إنجازه من خلال وقفات توجيهيّة في حصص القراءة **المشروحة للأسبوعين** الثاني والثالث، كما يتمّ عرض المشاريع وتقويمها خلال حصّة خاصّة من أسبوع **الإدماج** (الأسبوع الرّابع).

- إنّ **الاستثمار الأمثل** لصفحة (**أتعلّم**) يؤدّي بالأستاذ **إلى** صياغة مسبقة لوضعيّة مشكلة انطلاقيّة تتجزّأ إلى ثلاث وضعيّات **تُتناوَل** كلّ وضعيّة جزئيّة **خلال** أسبوع **تعلّمي**، ثمّ **يكون** أسبوع **الإدماج** مراعيًا توجيه **التّعلّمات** بما **يحقّق** الكفاءة **المرحليّة للمقطع**، والكفاءات المرحليّة لكلّ **ميدان** في المقطع.

- كما نؤكّد على إمكانيّة تصرّف الأستاذ في سياقات الوضعيّات الانطلاقيّة للمقاطع حتى تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم حسب محيطه المدرسيّ والنّفسيّ والثّقافيّ والاجتماعيّ. بينما من الضّروريّ الحفاظ على ثوابت الوضعيّة الأمّ والتّعليمات المرتبطة بها وبالوضعيّات الجزئيّة في الكتاب، لأنّها هي الضّامن لتجانس عمل جميع الأساتذة في مختلف بقاع الوطن كي تتحقّق الأهداف التّعلّميّة نفسها، وتنمو الكفاءة الختاميّة نفسها لكلّ ميدان نموًّا مرحليًّا.

3 - تعلّماتُ الأسابيع:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (حصّة التعبير الشفوي):

1 - تستهدف إنماء كفاءة الإصغاء والتحدّث، فيقوم الأستاذ بإسماعهم النصّ؛ إمّا من القرص المضغوط المرفق بالدّليل، أو يقرؤه عليهم قراءة مسترسلة معبّرة من دليل الأستاذ.

2 - يُدير المناقشة مستأنِسًا بالأسئلة الموضوعة تحت عنوان «أفهم وأناقش».

3 - يُدرّب المتعلّمين على الإنتاج الشّفويّ ويقوّم إنتاجهم طبقا للكفاءة، مسترشدًا بالوضعيات الموجودة تحت عنوان: «أنتج مشافهة».

4 - يحرص على ربط الحصّة بالحصّة التي تليها؛ بحيث يعرض الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة من خلال فقرة «أحضّر»، ويكلّف المتعلّمين بتحضير درس «القراءة المشروحة».

5 - **تكون حصّة التعبير الشفوي** في بداية كلّ أسبوع بيداغوجي، وتُنَشَّط بناء على محتويات صفحة (أصغي وأتحدّث).

ميدان فهم المكتوب (حصّة القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة):

1 - **يحرص** على ربط الحصّة **بالتي** قبلها.

2 - **يستهلّ** تنشيط **الحصّة** بناء **على** تقديم **النّصّ**، أو **استئناسًا** به.

3 - **قراءة** النصّ **بمختلف** أنواع **القراءة** حسب **ما** يراه **الأستاذ** مناسبًا.

4 - **إدارة** النقاش **على** ضوء **الأسئلة** التي في **فقرة** «أفهم **وأناقش**» بهدف **فهم** النّصّ.

5 - **الحرص** على **إثراء** الرصيد **اللغوي** بواسطة الشرح **اللغوي** الموجود على **الهامش** الأيمن **للنّصّ** مع مراعاة طريقة **الاستبدال** النصّي؛ **أي** أنّ الشّرح سياقيّ يهدف إلى تجاوز عقبات الفهم، ولا حاجة إلى **الشّرح** القاموسي الذي يُستحسن جعلُه في صيغة واجبات منزليّة،أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج.

6 - **إعادة** قراءة **النّصّ** للتحقّق من فهمه.

7 - مناقشة تستهدف التذوّق الفنّي للنّصّ مع التركيز في كلّ مرة على ظاهرة بلاغية أو مفهوم نقدي بسيط أو ظاهرة عروضيّة.

8 - جعل المناقشة في مراحل مترابطة توصل إلى تسجيل نتائج قصيرة تتلاءم ومستوى التلاميذ.

9 - يختم الحصّة بتقويم مناسب مسترشدًا بالتقويم المقترح في الكتاب.

10 - يحرص على ربط الحصّة بالحصة الموالية.

ميدان فهم المكتوب (حصّة قواعد اللّغة):

1 - يحرص على الرّبط بين الحصص.

2 - الانطلاق من النّصّ تحقيقًا للمقاربة النّصّيّة.

3 - استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

4 - قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بد ألا تخرج عن جوّ النّصّ.

5 - يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

6 - يحرص على ملاحظة العوائق الذّاتية والموضوعية لدى المتعلّمين أثناء التقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التوظيف والإدماج الجزئي، تحت عنوان: «أوظّف تعلّماتي»، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ، ويمكن له الاستعانة بالموارد المتوفرة في القرص لتحقيق ذلك.

ميدان إنتاج المكتوب (حصّة التعبير الكتابيّ):

1 - **الانطلاق** من النّص.

2 - **التدرّج** في تقديم التقنية.

3 - **الحرص** على استثمار جميع السندات النصية والتوضيحية.

4 - **توجيه** المتعلمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

5 - **الاعتناء** بتفاصيل التقنية خلال التدريب.

6 - **التقويم** بتدريب المتعلمين على التقنية.

7 - **إنهاء** الأسبوع بإدماج جزئي، يظهر في الإنتاج الأسبوعيّ المتضمّن حلّ الوضعيّة الجزئيّة، من خلال فقرة: «أُنتِجُ». مع ضرورة توجيه المتعلمين إلى ضرورة الاحتفاظ بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثل حل الوضعية الجزئية) لكي يتم استثمارها في الإدماج النهائي (حل الوضعية الأم).

هامّ جدًّا: يتمّ تسيير نشاطات الأسبوعين الثاني والثالث مثل تسيير نشاطات الأسبوع الأوّل، وتخصيص الأسبوع الرابع للإدماج.

حِصَص الإدماج (الأسبوع الرابع): تَدُلُّ عليه عبارةٌ على لسان المتعلّم هي: «الآنَ أستَطيعُ»، وتتمّ في مراحل التدريب على الإدماج في الميادين تحت عنوان: «أتدرَّبُ»،ثم فيما بين الميادين تحت عنوان «أنتج»، ثمّ الوضعيّة الإدماجيّة التقويميّة تحت عنوان «أقوّم إنتاجي».

وينبغي للأستاذ مراعاة ما يأتي:

1 - التذكير بما أنتجَهُ المتعلّم في خلال الأسابيع التعلُّميّة الثّلاثة، وبما هو منتظَرٌ إنتاجه في نهاية المقطع؛ سواء في ميدان المنطوق، أو في ميدان المكتوب.

2 - الانطلاق من النّصّ وسنداته التوضيحية، سواء في ميدان المنطوق، أو في ميدان المكتوب.

3 - تدريب المتعلّمين على الإدماج في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ثم في ميدان فهم المكتوب، ثم في ميدان الإنتاج الكتابي.

4 - **خلال الوضعية الثّانية من التّدريب على الإدماج، يُدعى المتعلّم إلى حلّ الوضعية الأمّ.**

5 - **تتضمّنُ فقرة «أقوّم إنتاجي» وضعيّة إدماجيّة تقويميّة، يُدعَى فيها المتعلّم إلى تجنيد موارده بشكل مدمج من أجل حلّ وضعيّة مركّبة شبيهة بالوضعية الانطلاقيّة؛ أي من نفس عائلتها.**

6 - **يتم تصحيح إنتاجات التلاميذ الكتابية من طرف الأستاذ، ثم توجيه المتعلّمين إلى الاستعمال الجيّد لشبكة التّصحيح الذّاتي.**

7 - **استثمار مخرجات شبكات التصحيح والمتابعة في المعالجة البيداغوجيّة.**

- سيرورة المشروع:

يُعَدُّ المشروع محور المقطع التّعلّمي الذي يتجسّدُ فيه إنتاج المتعلّمين في عمل فوجي، ونظرًا لأهمّيّة تنظيم مراحله، نشير -هنا- إلى محطّات إطلاق المشروع ثم متابعته ثم تقييمه.

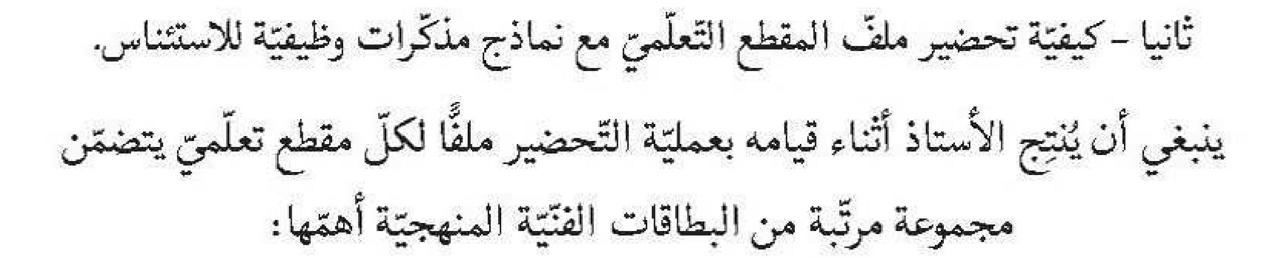
- **تقديم المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة من الأسبوع الأوّل.**
- **متابعة المشروع في نهاية حصّة القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة من الأسبوعين الثاني والثّالث.**
- **عرض ومناقشة وتقويم المشروع خلال آخر حصّة من حصص الأسبوع الرّابع.**

جـ - عمليّات التّقويم:

يحرص الأستاذ على استثمار ملاحظاته التي يسجّلها أثناء ممارساته، ويُلَقِّمُ بها عمليّات التّحضير، وعمليّات التّنفيذ، وهكذا يتحسّنُ أداؤه تدريجيًّا، كما هو موضّح في الشّكل الآتي:



- مخطط يوضّح مراحل عمل الأستاذ -



ثانيا – كيفيّة تحضير ملفّ المقطع التعلّميّ مع نماذج مذكّرات وظيفيّة للاستئناس.

ينبغي أن يُنتِجَ الأستاذ أثناء قيامه بعمليّة التّحضير ملفًّا لكلّ مقطع تعلّميّ يتضمّن مجموعة مرتّبة من البطاقات الفنّيّة المنهجيّة أهمّها:

1. البطاقة التّوجيهيّة: تهدف إلى ضبط التعلّمات وتوجيهها؛ بحيث تعطي صورة عامّة عن تعلّمات المقطع التعلّمي، وتتضمّن البيانات الآتية:

أ- بيانات عامّة: المؤسسة التربويّة، اسم الأستاذ، السّنة الدراسيّة، المستوى التعليمي، المقطع التّعلّمي.

ب – **الكفاءات ومؤشراتها** : القيم المستهدفة في المقطع، **الكفاءات العرضيّة** المستهدفة في **المقطع**، مستوى الكفاءة **الشّاملة**، **الكفاءات الختاميّة** المرحليّة **ومؤشراتها**، **الموارد** المستهدفة.

جـ - **الوضعيّات**: صياغة للوضعيّة **المشكلة** الانطلاقيّة، والوضعيّات الجزئيّة **الأسبوعيّة**.

2. **بطاقات سير التّعلّمات**: تُخصّصُ بطاقة فنيّة لكلّ حصّة تعليميّة، ويمكن صياغتها في **جدول** يتضمّن عموده الأوّل **مراحل** الحصّة **التعليمية / التعلميّة**، ويتضمّن **عموده الثّاني** وصفًا لسير التّعلّمات متمثّلاً في نشاط **المعلّم** من جهة ونشاط **المتعلّمين** من جهة ثانية، **أمّا العمود الثّالث** فيتضمّن نشاطات **التّقويم** المصاحبة لنشاطات **التعليم والتّعلّم**.

نموذج لبطاقة توجيهيّة (المقطع الثاني : الإعلام والمجتمع)

البيانات العامّة: خاصّة بالأستاذ .

الكفاءات ومؤشّراتها:

مستوى الكفاءة الشّاملة : في نهاية المقطع، يتمكّن التلميذ من التّواصل بلغة سليمة، وقراءة نصوص متنوعة الأنماط لا تقلّ عن 180 كلمة، مع التركيز على النمط التفسيريّ، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات دالّة، موظّفًا موارده المكتسبة خلال المقطع ومكتسباته القبليّة.

الكفاءات المرحليّة في المقطع:

1. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه : يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة تفسيريّة، ويحدّد أفكارها، ويعيد إنتاجها بلغة سليمة، موظّفًا رصيده اللّغويّ.

2. ميـدان فهـم المكتـوب : يقـرأ قـراءة مسترسـلة ومعبّـرة نصوصًـا تفسـيريّة مشـكولة جزئيًّـا محترمًـا علامـات الوقـف، ويحـدّد فكرتهـا العامّـة، ويسـتثمرها فـي إثـراء رصيـده اللّغـويّ واسـتنباط الظّواهـر النّحويّـة والبلاغيّـة.

3. ميـدان الإنتـاج الكتابـيّ : يحـرّر فقرة تفسـيريّة مترابطـة، بلغة سـليمة، تتألّف على الأقلّ مـن اثنـي عشـر سـطرًا، موظّفًا قيمـة مـن القيـم.

الموارد المستهدفة في المقطع:

بناء الفعل المضارع – اسم الفاعل وعمله – لا النّافية للجنس – الفقرة التّفسيريّة

صياغة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة:

اقتـداءً بمتوسّـطة مجـاورة، **دعـاك** المديـر **إلـى** حضـور **اجتمـاع** رؤسـاء النّـوادي **العلميـة** والثقافيـة مـن أجـل طـرح فكـرة **إنشـاء** إذاعـة **مدرسـيّة** **بمتوسّـطتكم**، **وأثنـاء** النّقـاش **قيـل** لـك: «**إنّ المجلّـة الحائطيّـة** **كافيـة**»، وقيـل **أيضًـا** : «إنّ **شـبكات** التواصـل **الاجتماعـي** **تُغنـي** عـن **كُلّ** وسـائل **الإعـلام** **التّقليديّـة**».

فاحتَجـتَ إلـى أن **تعـرض** **الفكـرة** مبيّنًـا **أهمّيّـة** **الإعـلام** فـي المجتمعـات، وتبـرّز ضـرورة **تنويـع** وسـائل الإعـلام **بالوسَـط** المدرسـيّ، وتُبَيّـن **مخاطـر** **شـبكات** **التواصـل** **الاجتماعـي** وكيـف يتـمّ ترشـيد اسـتعمالها.

المهمّات (حلول الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة):

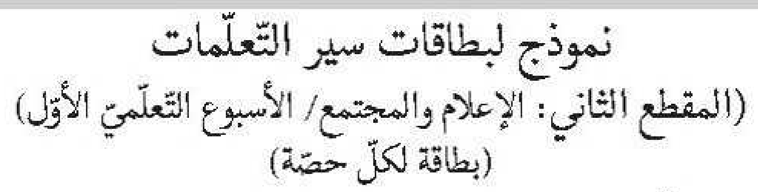
1. عرض أهمّيّة **الإعلام** في المجتمع عموما، **والوسط** المدرسيّ خصوصًا.
2. إقناع أعضاء النّادي الثّقافي **للمؤسسة** بالحاجة إلى تنويع **وسائل** الإعلام في المتوسّطة.
3. تفسير كيفيات **ترشيد** استعمال **وسائل** الإعلام.

المهمّة النّهائيّة (حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة - **الوضعيّة الأمّ** -):

كتابة مقال تفسيريّ ونشره في مجلّة المتوسّطة.

المشروع:

تصميم وتقديم برنامج إذاعيّ مدرسيّ مدّته خمس عشرة (15) دقيقة.



نموذج لبطاقات سير التّعلّمات

(المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع/ الأسبوع التّعلّميّ الأوّل)

(بطاقة لكلّ حصّة)

الحصّة الأولى (أصغي وأتحدّث)

المراحل	سير التّعلّمات (نشاط المعلّم والمتعلّم)	التّقويم
مرحلة الانطلاق	عرض الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (10 دقائق) ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (نشاط التعبير الشّفويّ) - القراءة النموذجيّة الأولى: لنص "الإعلام في خدمة المجتمع" **تؤدى** بتأنٍّ وهدوء وتمثيلٍ **للمعاني**. قراءة **النّص المنطوق** من طرف **الأستاذ** وفي **أثناء ذلك** يجب **المحافظة** على **التّواصل البصري** بينه وبين **متعلّميه**، ويهيء **الأستاذ الظّروف المثالية للاستماع**.	التّقويم التّشخيصي الإنصات باهتمام للتعرّف على موضوع الخطاب.
مرحلة بناء التّعلّمات	**أسئلة اختبارية حول** مضمون النّص **القراءة النموذجيّة الثّانية: تُؤدّى بنفس الأداء.** **فيها ينبّه الأستاذ التلاميذ إلى تسجيل رؤوس الأقلام، والكلمات المفتاحية ويتمّ استكشاف الكلمات الصّعبة التي تُعوقُ فهم المعنى.** - **مناقشة لاستنتاج الفكرة العامّة: (الدّور الكبير الذّي تقوم به وسائل الإعلام في تنمية وتطوير المجنمعات) أو عبارة أخرى مكافئة.** - مناقشة محتوى النّص وتحليله وإثرائه: - استخلاص العناصر مرحليا أثناء تحليل جزئيات النّص. س1- لماذا كان الإعلام ضرورة وحاجة ماسّة لكل الكائنات؟ س2- كيف تطوّرت وسائل الإعلام عند الإنسان؟ س3- من خلال النّص اذكر العبارات التي تبيّن أهميّة ودور وسائل الإعلام في التّنمية الاقتصادية والاجتماعية.	التّقويم المرحلي **1- مرحلة التّعرف على جزئيّات النّص** **2- القدرة على** التحديد التّمييز بين النّافع والضّار من وسائل الاعلام **3- استخلاص** المعارف والقيم من النّص ومن الواقع 4- الاسترسال في الحديث بتقنية التفسير القدرة على التّحليل والتّركيب وإعادة بناء النّص ونقد المضمون

	العناصر: 1- الإعلام ضرورة حياتية لكل المخلوقات. 2- دور الإعلام في مد التعاون والتّعارف بين النّاس. 3- دور الاعلام في التّنمية. 4- النقلة الهائلة في تطوّر وسائل الإعلام. 5- وجوب ترشيد وسائل الإعلام نظرًا لأهمّيّته وخطورته. - إعادة تركيب النّص من خلال العناصر المستخلصة دور الأستاذ:	
مرحلة الختام	- المراقبة والتّوجيه والتّنشيط، سائلا ومعقّبا عن كل ما يدور بين المتعلمين أثناء المناقشة ، مؤيدا ومصوبا للمعارف والمعلومات والمعطيات - التّشجيع وزرع روح التنافس بين المتعلّمين. - يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام . - نقد المقروء بالتّداول في أخذ الكلمة. عرض الوضعيّة الجزئية الأسبوعيّة، وتكليف التلاميذ بتحضير الدرس الموالي (من خلال فقرة "أُحَضِّرُ" ص: 31).	التقويم الختامي نقد إعادة الإنتاج لدى الأقران.

الحصّة الثانية (أقرأ نصّي وأتذوّقه)

المراحل	سير التعلّمات (نشاط المعلّم والمتعلّم)	التقويم
مرحلة الانطلاق	مراقبة تحضير التلاميذ + بناء وضعية انطلاق الحصة من الوضعية الجزئية الأسبوعيّة (أحضّر) أو من إبداع الأستاذ. ميدان فهم المكتوب (نشاط القراءة المشروحة ودراسة النّص)	التقويم التّشخيصي يتذكر/ يلاحظ / يقارن ...
مرحلة بناء التعلّمات	- القراءة البصريّة الصّامتة لنص "وسائل الإعلام" - **قراءة نموذجية من طرف الاستاذ، لتمثيل المعاني.** - **قراءة جهريّة تُوَزَّعُ فجائيًّا على التلاميذ لتعويدهم المتابعة (القراءة السّمعيّة).** **المناقشة:** - **اذكر وسائل الإعلام التي ورد ذكرها في النّصّ.** - **ماهي أهم وأخطر وسيلة إعلامية على الإطلاق؟** **استخلاص الفكرة العامّة للنّصّ:** **-فضل الشّبكة العنكبوتيّة على وسائل الإعلام** -قراءات المتعلّمين محروسة ومتابعة. - استخلاص **الأفكار الجزئية تدريجيًّا.** - ماهي أهم خاصّيّة اتّسم بها الإعلام المعاصر. -كيف استطاع الإعلام **المعاصر إيصال المعلومة للمتلقي** بأيسر سبيل؟ - صنّف وسائل الإعلام المذكورة في النّص حسب نوعها وحجم انتشارها. - هل يمكن لوسائل الإعلام اليوم الاستغناء عن الشّبكة العنكبوتيّة؟ علّل. - ما الوسيلة الإعلامية التي تراها تضرّرت بسبب الشّبكة العنكبوتية؟	التقويم المرحلي يقرأ.../يفهم.../ يحلّل.../يناقش.../ يبدي رأيه.../ يستنتج... <u>أقوّم مكتسباتي:</u> **1- أعِد صياغة الفقرة الثّانية بأسلوبك الخاصّ.** **2- لخّص مضمون النّصّ.** 3- لو خُيّرت بين قراءة الجريدة الورقية والجريدة الالكترونيّة، فماذا تفضّل؟ علّل جوابك.

	الدراسة الأدبيّة: إعادة قراءة النّصّ (بعد فهمه، وقصد تذوّق بعض جماليّاته الأدبيّة) - تتبّع عبارات النّص لتعرف الأسلوب الغالب؛ أهو الخبر أم الإنشاء؟ - استخرج من النّصّ ما أمكنك من المصطلحات العلميّة. - استنتج خصائص النّصّ العلميّ. - لاحِظ بعض الاستعمالات المجازيّة، وما قيمتها في تحبيب قراءة النّصّ؟ - كيف نسمّي الأسلوب العلميّ الذي تتخلّله قليل من العبارات المجازيّة الجميلة؟ - هل النّصّ علميّ أم علميّ متأدّب؟	أقوّم مكتسباتي: 1- حوّلْ بعض العبارات الخبريّة إلى إنشائيّة. 2- اشرح المقصود ببعض العبارات المجازيّة. 3- عرِّف الأسلوب العلميّ، والأسلوب الأدبيّ.
مرحلة الختام	وقفة مع المشروع (في الأسبوع الأوّل: عرض وتكليف) (في الأسبوعين الثاني والثالث: متابعة وتوجيه) (في الأسبوع الرابع: تقديم ومناقشة وتقويم)	التقويم الختامي و/أو واجب منزليّ أكتُب بأسلوب علميّ متأدّب فقرة تتناول أهميّة وسائل الإعلام.



الحصّة الثالثة (أستثمرُ نصّي)

المراحل	سير التّعلّمات (نشاط المعلّم والمتعلّم)	التّقويم
مرحلة الانطلاق	مراقبة الإنجاز المنزلي للتلاميذ/ تصحيح الواجب المنزلي + بناء وضعية انطلاق الحصة من إبداع الأستاذ. ميدان فهم المكتوب (نشاط قواعد اللّغة) قراءة النّصّ قراءة واعية قصد الاستثمار. الانطلاق: - ما أنواع الكلمة؟ ما أقسام الفعل؟ - استخرج الأفعال المضارعة من النّصّ؟ **مناقشة تؤدّي إلى كتابة الأمثلة المقصودة على السّبّورة.**	التّقويم التّشخيصي يتذكر/ يلاحظ / يقارن ...
مرحلة بناء التّعلّمات مرحلة الختام	**الملاحظة والمناقشة:** - اقرأ الأمثلة **المُدَوَّنة قراءة سليمة.** - **لاحِظ الأفعال المضارعة؛ من حيث تغيّر أواخرها.** - **استنتج حالات بناء الفعل المضارع.** **الاستنتاج:** **بناء القاعدة بشكل تعاوني.** **قراءة القاعدة قصد التّحقّق من سلامتها.** **الدعم بأمثلة إضافيّة من إنشاء التّلاميذ.** **التّطبيق المباشر مشافهةً قصد المحو التّدريجي للقاعدة.** **التطبيقات الكتابيّة:** التمرين الأوّل - ص43 ... التمرين الثاني - ص43 ... التمرين الثالث - ص43 ... (يمكن إضافة تطبيقات أخرى حسبما يرى الأستاذ)	التّقويم المرحلي يقرأ.../يفهم.../ يحلّل.../يناقش.../ يقارن../ يستنتج... أقوّم مكتسباتي: **1- صُغ قاعدة إعراب الفعل المضارع.** **2- ما علامة بناء الفعل المضارع المقترن بنون النّسوة؟ مَثِّل من عندك.** 3- ما علامة بناء الفعل المضارع المقترن بنون التوكيد؟ ايتِ بأمثلة متنوّعة. <u>التّقويم الختامي</u> - التمرين الرابع ص43

الحصّة الرّابعة (أكتُبُ)

المراحل	سير التّعلّمات (نشاط المعلّم والمتعلّم)	التّقويم
مرحلة الانطلاق	بناء وضعية انطلاق الحصّة ميدان إنتاج المكتوب (نشاط التّعبير الكتابي) - قراءة النّصّ قراءة واعية قصد الاستثمار. - تغذية راجعة بخصوص تقنيات تعبيريّة سابقة.	التّقويم التّشخيصي يتذكر/ يقرأ / يلاحظ ...
مرحلة بناء التّعلّمات	التّعرُّف: - ما المقصود بالفقرة؟ حدّد فقرات النّصّ. - اختر من النّصّ فقرة تبتدئ بعبارة غامضة، وأعِدْ قراءة ما بعدها. - **ما العلاقة بين تلك العبارة وبين العبارات التي تليها؟** **مناقشة تؤدّي إلى استنتاجات جزئيّة.** **استنتاج الخلاصة (أستخلِصُ):** **بناء الخلاصة من الاستنتاجات الجزئيّة، بشكل تعاونيّ.** **قراءة الخلاصة قصد التّحقُّق من سلامتها، وتحسين صياغتها.** **التّدريب:** - **اختر عبارة أخرى من النّصّ. (أو عبارة من اختيار الأستاذ).** - **إضافة عبارات شارحة/ واصفة/ مفسّرة/ تعليلات/ تفاصيل...** - **الحرص على سلامة استعمال الرّوابط بأنواعها.** **عرض المحاولات وتقويمها جماعيًّا.** **حلّ الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة(أنتجُ):** - تشكيل أفواج ثنائيّة وفق توجيهات الأستاذ. - طرح الإشكاليّة: هل يمكن الاستغناء عن وسائل الإعلام كُلّيًّا؟	التّقويم المرحليّ يقرأ.../يفهم.../ يحلّل.../يناقش.../ يقارن.../ يستنتج... تقويم مباشر بالأسئلة.
مرحلة الختام	- المناقشة الجماعية بتوجيه من الأستاذ. - العمل الفوجي/ الفرديّ (حسب الحالة): تصميم الموضوع + كتابة فقرة تفسيرية تتناول أهمّيّة الإعلام في المجتمعات. هام: عرض الإنتاج، والاحتفاظ به قصد الاستثمار في أسبوع الإدماج.	التّقويم الختامي - أنقُد محاولة زميلك مثلاً.



ملاحظة هامّة:

يستأنس الأستاذ بهذه البطاقات لتحضير جميع نشاطات المقطع التعلّميّ سواء نشاطات التعلّم في الأسابيع الثلاثة الأولى، أو نشاطات الإدماج في الأسبوع الرّابع.

إضافة تتعلّقُ بتطبيقات القواعد:

لا يخفى على أستاذنا الفاضل، أن التطبيقات اللغوية الواردة في الكتاب قليلة، قد لا تفي بمبدإ إرساء التّعلّمات نظرا لمحدودية عدد الصّفحات، ولهذا فقد عمد فريق التّأليف إلى إضافة طائفة من التطبيقات للاستئناس، مسّت كلّ دروس القواعد المقررة، أدرجها في (دليل استخدام الكتاب)، كما يمكن للأستاذ أن يستثمر الموارد المتوفّرة في القرص المضغوط كي يبني تطبيقات لدروس القواعد حسب حاجته إلى ذلك.

والجدول الآتي يتضمّن طائفة من التطبيقات المقترحة لبعض الدّروس:

عنوان المقطع	عنوان درس القواعد	يحسن إضافة هذه التمرينات، والاستعانة بها لترسيخ التعلّمات في فقرة: (أوظّف تعلّماتي)
الأوّل: الآفات الاجتماعية	بناء الفعل الماضي ص: 19	أعرب: تَرَكْنَا التَّكْبِيرَ مُنْتَصِرًا على الرَّذِيلَةِ.
الثّاني: الإعلام والمجتمع	(لا) النّافية للجنس ص: 44	اضبط الجمل الآتية بالشّكل التّامّ، وميّز فيها (لا) النّافية للجنس من (لا) النّافية للواحد: - لا تلميذ غائبٌ بل تلميذان. - لا عمل خير ضائع. - لا متريّثين مذمومون.
	اسم الفعل الماضي ص: 54	حدّد فاعل اسم الفعل الماضي فيما يلي: - شتّان ما بين التلفزيون والجريدة. - بطآن ما أعلِن الخبر. - هيهات أن تسبق الرّسالة الورقية الرّسالة الإلكترونية.

الثّالث: التّضامن الإنسانيّ	بناء فعل الأمر ص: 64	حوّل الجملة الآتية إلى خطاب المفردة المؤنّثة، ثمّ إلى المثنّى والجمع بنوعيه: إذا وَعَدْتَ عِدَةً فَأَنْجِزْ.
الرّابع: شعوب العالم	الشّرط وأركانه ص: 74	أتمِمْ الجمل الشّرطية الآتية بذكر أجوبة شرط مناسبة: - مَنْ تجاوزَ فـ .... - إنْ أحسنتم إلى النّاس .... - مهما تُخْفِ من طباعك ....
	اسم فعل الأمر ص: 79	خاطب بالعبارة الآتية المفردة والمثنّى والجمع بنوعيه: حيّ على خير العمل ذاكرا مجدك القديم، وإليكَ عن كلّ ما يقف بك دون آمالك الجسام.
	نصب الفعل المضارع بـ (أنْ) المضمرة ص: 84	أتمِمْ الجمل الآتية بذكر الفعل المضارع المحذوف، واضبط آخره: - لم يتغرّبْ في بلاد النّاس فـ .... - لا تنه عن منكر و.................. - ما أوجدَ اللّهُ تعالى الشّعوبَ إلاّ لـ...............
السّادس: التّلوّث البيئي	اسم الفعل المضارع ص: 119	أعرب ما يلي: - ويْ لشباب ملوّثٍ لمحيطه الطّبيعي.
	أدوات النّداء ص: 124	ضع منادًى مناسبًا في الأماكن الخالية من الجمل الآتية: - .... لا تكسلْ. - .... اعتنوا بالطبيعة. - .... قلّلوا من انبعاث الغازات السّامة.

السّابع: الصّناعات التّقليديّة	أدوات الشّرط الجازمة (2) ص: 134	استعمل أدوات الشّرط الآتية في جمل مفيدة موضوعها التّلوّث: كيفما – متى – حيثما – أنّى
	أفعال الرّجاء ص: 139	عيّن اسم الفعل النّاقص وخبره فيما يأتي: - عسى الرّخاء أن يدوم. - اخلولقت الحمّى أن تفارق المريض. - حري الصفاء في البلاد المصنّعة أن يعمّ.
السّابع: الصّناعات التّقليديّة	أنواع المنادى ص: 144	عيّن في الجمل الآتية نوع المنادى بعد أن تضبطه بالشّكل التّامّ: - يا منتقصا من قيمة التّقاليد، صوّب فكرك. - لا تعذّب الحيوان يا صغير. - تمتّع بجمال الزّرابي الجزائرية أيا مبتغيًا زركشتها.
الثّامن: الهجرة الدّاخلية والخارجية	إعراب المنادى ص: 159	هات ثلاث جمل في موضوع الهجرة، يكون فيها المنادى مرّة مضافا، ومرّة نكرة مقصودة، ومرّة علما مفردا.

ملحوظة:

في القرص المضغوط طائفة من الموارد المعرفية والمنهجية التي يمكن للأستاذ استثمارها في دعم دروس القواعد بمزيد من التّطبيقات.

السنة الثالثة من التعليم المتوسّط

الفصل الخامس
نصوص فهم المنطوق وإنتاجه



توجيهات

جعَلنا هنا النّصوص التي يتمّ الإصغاء إليها في بداية كلّ أسبوع، وتنتهي بصياغة الوضعيّة التعلّمية الجزئيّة التي يتناولها النّصّ المكتوب، وقبل سرد هذه النّصوص نشرع في تقديم التوجيهات التربويّة المتعلّقة بنشاطات ميدان «فهم المنطوق وإنتاجه»:

- يجد الأستاذُ النّصّ مكتوبًا في دليل الأستاذ، ومُسَجَّلاً على القرص المضغوط المرفق بالدّليل.
- إن تيسّرت له الوسائل أسمَعَ التّلاميذ النّصّ من القرص. وإن لم يتيسّر له ذلك، فعليه سماعُه، والتّدَرُّب على قراءته قراءة مسترسلة منغّمة وظفيّة، خالية من الأخطاء، مراعيًا الوقف ونبرات الصّوت، قبل أن يُلقِيَه - بنفسه - على مسامع التلاميذ قراءةً من الدّليل.
- توفير الظروف الملائمة للإصغاء الجيّد، ومنها: أن يكون الإصغاء مقترنًا بنشاط يدعم نشاط السّماع ككتابة رؤوس أقلام، أو ملء جدول، أو ملاحظة صورة، أو غير ذلك مما يراه الأستاذ مناسبًا لتنشيط حواسّ التّلاميذ.
- بالإضافة إلى الموارد المعرفيّة التي تتضمّنها الخطابات المنطوقة، ينبغي التركيز على تحقيق الموارد المنهجيّة كالاهتمام خلال الإصغاء، وسلامة اللّغة في التعبير عن فهم ما يسمع، وآداب الحديث من ضبط للنفس والحديث بلباقة ومراعاة حديث المخاطَب ومقام الخطاب.
- ينبغي ممارسة الحوار بلغة فصيحة سليمة، خالية من العاميّة ومن الخلط بين اللُّغات.
- الوعي المسبَق بأنّ كفاءات المشافهة أهمّ، لأنّها تخدُم كفاءات القراءة والكتابة، ولذلك ينبغي الحرص على الممارسة الشّفويّة للأساليب اللّغويّة ودروس القواعد المقرّرة.
- يتوفّر كتاب التّلميذ على القدر المشترك الأدنى من المناقشة؛ يُحَضّر منها التلميذ الدّرس، ويستأنس بها الأستاذ في تسيير حصّة التعبير الشّفوي.
- على الأستاذ أن يثري الرصيد اللّغوي للمتعلمين من خلال بحثه في القاموس عن المفردات والعبارات التي تستحقّ الشّرح.

وفيما يلي هذه النُّصوص:

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 01.   عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الأوّل.   عدد الكلمات: 175.   مدّة التسجيل: 2 د و 45 ثا .

الآفة المهلكة

يحتوي على خَمْسِمائةِ مُركّبٍ كيميائيٍّ سامٍّ، تختلف نِسَبُها حسب نوع الدُّخان، ولكنْ دائمًا تكونُ المادّةُ الفعّالة هي «النّيكوتين».

ويتضمّنُ الدّخان ثلاث موادٍّ أساسيّة:

المادّة الأولى: «النّيكوتين»، وتُسَبِّبُ سُرعةَ دقّاتِ **القلب**، وارتفاعَ ضغطِ الدَّم، ويُؤَدّي امتصاصُ **كمّيّاتٍ** كبيرة منها **إلى** هُبوطٍ في نشاط **المُخّ**.

المادّة الثانية: «أوّلُ أوكسيدِ الكربون»، وهو غازٌ **سامٌّ** يحرُمُ **الخلايا** من **الكمّيّةِ** اللّازمة **والكافية** لها مِن الأكسجين، ويُؤدّي **إلى** ترسُّبِ **الكولسترول على** جدران **الشّرايين**، **وينتهي الأمرُ** إلى سرعة حُدوث التّصلُّب في الشّرايين.

المادّة الثالثة: «القَطِرانُ»، وهي المادّة المسؤولة عن الإصابة بِسرطان الرّئة؛ فالقطران **يُتلِفُ** خلايا الحُوَيصِلات الهوائيّة على المدى **الطّويل**.

وينحَصِرُ إدمانُ التّدخين في شِقَّين: شِقٍّ عُضويّ، وآخرَ نفسيّ؛ **أمّا** الشّقّ العضويّ فهو **التّأثيرُ** الشّديد للنّيكوتين على **الجهاز العصبيّ**، **وأمّا** الشّقّ التّفسيّ فهو **الطُّقوسُ** التي **يُؤَدّيها** المُدَخِّنُ خلال تدخينه مثل سَحْبِ السّيجارة من **العُلبة** ووَضعِها **في** الفم **ثمّ إشعالِها**، **وهكذا**... فكُلّ هذه الحركاتِ هي جُرعاتُ إدمانٍ نفسيّ.

إنّ التّدخين هو أحَدُ مفاتيح **التّالوثِ** اللّعينِ: الفقرِ **والجهلِ** والمرضِ، وهذا ما **تؤكّده** منظّمة الصحّة **العالميّة** في إحصائيّة مُفزِعة **أعلنَت** مِن خِلالها أنّ مُنتَجات التّبغ **قَتَلَتْ** أكثرَ مِن أربعينَ مليون مُدَخِّنٍ في السّنوات العَشْر الأخيرة.

[العلم والإيمان: مجلة علميّة شهريّة: الافتتاحيّة، عدد: 2، أكتوبر، 2006م. ص: 40 - 41]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الثاني. عدد الكلمات: 180. مدّة التسجيل: 2 د و 29 ثا .

السِّكِّيرُ والمَلاك

شاهَدتُهُ لأوّل مرّةٍ وقد كان جالِسًا على مقرُبة مِن إدارة المدرسة؛ جالسًا في هُدوءٍ وسُكون، وعيناه تَذرِفان الدُّموع، فأدهَشني أمرُه، وكأنّهُ انتبَهَ لِما أنا فيه من الدّهشة والحيرة، فابتدرَني قائلاً: أنا والِدُ حوريّة. قلتُ: نعم، مرحبًا بك. قال وهو مسترسِلٌ في البُكاء: هل يجوز لمن كانت له ابنة مثل حوريّة تدرُس العِلم الشّريف، أن يشرَب الخمر؟ حِرتُ في الجواب، وعلمتُ أنّني أمام رجلٍ مخمور. ولم ينتظِرْ جوابي، بل اِسترسَلَ يتكلّم بصوت متقطّعٍ يَشوبُه البُكاء والنّحيب: كيف أقابِلها؟ هل أجرؤ على رؤيتها ومقابَلَتِها وأنا على هذه الحالة اللّعينة؟ لا... لا أستطيع أن ألمَسَ يَدها الطّاهرةَ بِيَدي النّجسةِ. ما أشقاني، وما أتعسَني! إنّي لا أقوى على تحمُّل نظرتها الطّاهرة المقدّسة، وأنا كالخنزير تفوح رائحة الخمور مِن فمي.

أخذتُ أخفِّفُ عنه آلامه، وأهوّن عليه خَطبَهُ، ودعَوتُه للانصراف إلى منزله مادام لا يرغب في رؤية ابنته وهو على هذه الحالة، ووعدتُه بتكليف أحد التّلاميذ الكِبار بمرافقتها، فما عليه إلا أن يُكَلِّف مَن يستقبِلُها مِن جيرته وذَويه، وصاح الرّجُل قائلا: لا... لا... إنّي لا أطمئنّ عليها وهي برُفقة تلميذٍ، إنّي أخشى عليها من السّيّارات. وما كان مِنّي إلا أن طمأنتُه، ووعدتُه بمرافقتها بنفسي إلى المنزل.

[أحمد رضا حوحو - نماذج بشريّة - ص71]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الثالث. عدد الكلمات: 181. مدّة التسجيل: 2 د و 17 ثا .

فرحة العام

لاأعرف الفرَحَ إلاّ مرّةً واحدة في العام، وأظَلُّ أنتظِرُ فرحتي هذه أحَدَعشَرَ شهرًا. قد لاتصدّقونني، ولكنّها الحقيقة الخالصة. ذلك أنّي تاجرٌ، ولايفرَح التّاجر إلّاحينَ يبيع بضاعته بأرباح مُضاعفة، تُرضي طُموحه ورغبته. أعرِفُ مُسْبقًا أنّكم تُسمُّون الرّغبة الجشَع، وهو ما لاأوافقكم عليه أبدًا، فالحياة بالنّسبة لي تجارة!

أفرح حين يُقبِل رمضانُ المُعظّم. واضحٌ أنّي لا أفرح به باعتباره شَعيرةً دينيّة، هذا أمرٌ آخَرُ، لكنّي أفرَح به لأنّه مَكسَبٌ لي، وبابُ خيرٍ عميم؛ فيه تنفق بضاعتي، ويكثر عليها الطّلب، ويزدحم النّاس في متجري. وحينئذٍ أنتفِخُ تدريجيًّا.. ينتفخ كلُّ شيءٍ فِيَّ.. حتّى رغبتي تنتفخ بقوّة.. تتفتّحُ لِتبتلع وتبتلع وتبتلع المالَ .. زينةَ الحياةِ الدُّنيا، وهو غاية التّجارة من أيّ نوعٍ كانت، وأنا تاجرٌ مِن نوعٍ خاصّ!

إنّي أبيع الغِذاء، وهل هناك مَن يَستغني عن الغِذاء؟ وأوَدُّ أن أبيع كلّ ما لديّ. وكيف يتمّ ذلك؟

- رطلين من السّميد، من فضلك!
- السّميدُ مفقود، لكنّه موجود مع رطلين من الفول اليابس.
- وماذا أعمَل بالفول اليابس؟
- السّميد مفقود.
- لا بأسَ، يا سيّدي. هاتِ!

وهكذا أُملي شُروطي، أُضاعِف الثّمَن، وأربِطُ مادّةً بأخرى، لاأفصِلُ هذه عن تلك إلّا في حالات نادرة، وغالبًا لاتكون هناك حالاتٌ نادِرة.

[أبو العيد دودو – صُوَر سلوكيّة – ج1 – ص45]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الرابع (إدماج). عدد الكلمات: 216. مدّة التسجيل: 3 د و 00 ثا .

الغِشُّ

عادةً ما يتصِلُ النّاسُ بي هاتفيًا، وحِينَ أذهَبُ إليهِم، أحمِلُ معي كُلَّ أدواتِ الإصلاحِ؛ فأفحَصُ الآلةَ المُعيَّنةَ؛ أَمُدُّ يَدي هُنا وأمُدُّها هُناك، أبحَثُ عن لاشيء، ويستَغرِقُ الفَحصُ مُدّةً غيرَ قصيرةٍ.

وإذا سألَني صاحِبُها:

- أَلَمْ تَجِدِ العَطَبَ بَعْدُ؟

أُجيبُهُ بِعُنفٍ:

- أرجوكَ، لا تُقلِقْني! هذه مِهنَتِي، فَدَعْني أعمَلْ. سأجِدُهُ بعدَ حينٍ. هذه الآلاتُ دقيقةُ التّركيبِ.

وأُبعِدُهُ عنّي، لأنّي أريدُ أن أُصلِحَ بِمُفرَدي. وأسألُ نفسي: أيّةُ قطعةٍ هي تلك التي استَوجَبَتِ الإصلاحَ؟! وأعثُرُ على سببِ العطَبِ؛ خيطٌ صغيرٌ اِبتعَدَ عن مكانِهِ قليلاً، إذن عليَّ أن أبحثَ عن سببٍ آخرَ يُغلي ثمنَ الإصلاحِ، وهنا أستعملُ عيني لأختارَ قِطعةً ما وأنزِعَها عن مكانِها، وأضعها في جَيبي! وألتَفِتُ إلى صاحِبِ آلةِ الغَسيلِ، وأقولُ له:

- هناكَ قِطعةٌ مَكسورةٌ.

ويسألُني في فَزَعٍ:

- وأينَ يُمكِنُ العُثورُ عليها؟

فَأُحَرِّكُ رأسي وأُجيبُ:

- تَعلَمُ أنّ قِطَعَ الغِيَارِ غيرُ مُتوَفِّرةٍ.

فيَقولُ في حَسرةٍ:

- هذه مُصيبةٌ!

فأتحَسَّرُ معَهُ:

- مُصيبةٌ حقًّا! ولكن لديّ قطعة أخذتُها مِن صديق، إذا شِئْتَ... فيُقاطِعُني قائلاً:
- طبعًا أريدُ، فالآلةُ متوقّفة منذ مدّة.

وعندئذٍ أُملي شروطي:

- إنّها غالية.

فيُسرِعُ بالجواب:

- سأدفع ما تطلُبُه!

وأخبره أنّها في السيّارة، وأنزلُ فأقومُ بزيارة تفقّديّة للسّيّارة، وحين أصعَدُ أُخرِجُ القِطعةَ مِن جَيبي وأُريهُ إيّاها! ... وتظهَرُ الفرحة على وجهِه، وعلى وجهي أنا أيضًا حين أستَلِمُ منه مبلغًا ... يُرضيني إلى أبعَدِ حَدٍّ ... في مُقابِلِ عمَلٍ بَسيطٍ ... مُجَرَّدِ عمَلٍ إصلاحيّ!

[أبو العيد دودو – صُوَر سلوكيّة – ج1 – ص65]

السّنة: الثالثة متوسط.　　رقم المقطع: 02.　　عنوان المقطع: الإعلام والمجتمع.

الأسبوع: الأوّل.　　عدد الكلمات: 187.　　مدّة التسجيل: 2 د و 36 ثا .

الإعلامُ في خدمة المجتمع

الإعلامُ ظاهرة مِن ظواهر الكَون، وسُنّةٌ مِن سُنَن الحياة، وبدون الإعلام كان من المستحيل أن تنموَ المجتمعاتُ، وأن تنتقِلَ التّجارب والخبراتُ، وأن تتراكمَ المعارفُ والمعلوماتُ. والإعلام نعمةٌ مِن نِعَم الله ليسَت مقصورة على الإنسان وحده، بل هي نعمةٌ تشترك فيها كلّ الكائنات، فالنّظام الدّقيق للنّمل والنّحل وغيرها من الكائنات، لم يأتِ إلا ضمن اتّصالٍ مُحكَمٍ، وخبرة منقولة من جيل إلى جيل، ولكنّ الله ﷻ ميّز الإنسان على غيره من الكائنات بقدرته على اختزان المعرفة وتطويرها، وتجميع المعلومات واسترجاعها. كما ميّز الله ﷻ الإنسان بقدرته على تطوير وسائل اتّصاله، فمن الإشارات والرّسوم، إلى الرّقص والغناء، إلى الكلمات المنطوقة، والحروف المكتوبة، ومن الإعلام الذّاتيّ إلى الإعلام الشّخصيّ، ومن الإعلام الجماعيّ إلى الإعلام الجماهيريّ، ومن الإعلام المحليّ إلى الإعلام الدّوليّ.

الإعلام نعمة من الله ﷻ لا يُدرِكُ قيمتها إلا مَن عاش معزولا عن النّاس عزلا تامًّا، أو مَن فقدَ القدرة على الشّمّ والسّمع والكلام والنّظَر واللّمس. ولقد أثبتَت الدّراسات العلميّة أنّ الإعلام ضرورة ماسّة للإنسان، وعامل مساعدٌ على تطوير عقليّته ونفسيّته، ومساعدٌ حتى لنموّ جسمه.

إنّ المفهوم العلميّ - اليومَ- للإعلام اتّسَعَ حتى شمِلَ كلّ أسلوب مِن أساليب جمع ونقل المعلومات والأفكار، طالما أحدثَ ذلك تفاعُلاً ومُشارَكةً مِن طرَفٍ آخرَ مُستقبِلٍ.

[أ-د- محمد عبد الملك المتوكل - مدخل إلى الإعلام والرأي العام - ص11]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: الإعلام والمجتمع.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 108. مدّة التسجيل: 1 د و 50 ثا.

الصّحَافة

إنّ الصّحَافَة للشُّعوب حياةٌ	والشّعبُ مِن غير اللّسان مواتُ
فهي اللسانُ المفصِحُ الذَّلِقُ الّذي	ببيَانه تُتدارَكُ الغايــــاتُ
فهي الوسيلةُ للسّعادة والهَنا	و إلى الفضائل والعُلا مِرقاةُ
فِبها إلى الأمم الضّعيفة تُرفع الرْ	رَغبات منه، وتَبلُغُ الأصواتُ
هِيَ مَعرِضُ الأعمالِ، برهانٌ على	مقداره، بل إنّها المـرآةُ
الشّعبُ طفلٌ وهي والدُه؛ يرى	لحياته، ما لا تراه رُعـاةُ
الشّعبُ تلميذٌ، وَهْيَ متقِّفٌ	ومُهذِّبٌ، إذْ تُخلَصُ النّيّـاتُ
بَيْنَا تراه يَهيمُ في ظُلَمِ الحيا	ةِ، ترى له ما لا يراهُ هُـداةُ
في اليوم تفعلُ في نفوس الخَلْقِ ما	لا يفْعلَنْهُ في الشّهور دعـاةُ
فهي الدّواءُ، ومرهمُ الأخلاق إنْ	كانت لَدَيْها نَحْوها نَظَراتُ
أخَذَتْ لها مِن كلّ لون مرهمًا	كالنّحلِ، إذْ تُجْنى له الثّمراتُ

[أبو اليقظان، ضمن: محمّد الهادي الزّاهريّ- شعراء الجزائر في العصر الحديث، ج 1 – ص 115]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: الإعلام والمجتمع.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 188. مدّة التسجيل: 2 د و 55 ثا

الإعلام الجديد

شَهِدَت البشرية عبْر تاريخها ظُهورَ العديد من الاختراعات التي أثّرت تأثيرًا جذريًّا على حياة النّاس، فقد شهِدَ القرن الماضي على سبيل المثال ظهور ابتكاراتٍ تِقنِيَةٍ بالِغة التّأثير مثل السيّارة والتلفزيون والرّاديو والكمبيوتر؛ والتي بالرغم من التّأثير الكبير الذي أحدثَته، إلا أنّ تلك التّأثيراتِ لا تزيد في أهمّيّتها على تلك التي تقوم بها الانترنتُ اليومَ مِن حيثُ سُرعة ذلك التأثير وعمقه، وانتشاره، وإمكاناته الكامنة التي لم يظهَر منها حتّى الآن سوى قمّةِ جبَل الجليد.

إنّ أهمّيّة الإنترنات تكمُنُ في قدرتها على تغيير مفاهيم الاتّصال وتوزيع المعرفة. وقد ازدادَت تلك الأهمّيّة مع ظهور وانتشار شبكات التواصل الاجتماعيّ مثل فيسبوك و تويتر، والتي استطاعَت أن تُغيّر - بشكلٍ كبيرٍ- طريقة تواصُل النّاس وتفاعلهم، وطريقة تسويق المُنتجات وبيعها، وطريقة تواصل الحكومات مع مواطِنيها، وطريقة أداء الشّركات لأعمالها، كما أنّها غيَّرَت مفهوم العمَل التّطوّعيّ والكيفيّة التي يُمارَسُ بها.

وتُعَرِّفُ موسوعة «ويب-أوبيديا» الشّبكات الاجتماعيّة بأنّها: «عبارة تُستَخدَمُ لِوَصف أيّ موقع على الشّبكة العنكبوتيّة يُتيح لِمُستخدِميه وضع صفحةٍ شخصيّة عامّة معروضة، ويُتيح إمكانيّةَ تكوين علاقات شخصيّة مع المستخدِمين الآخرين الذين يقومون بالدّخول على تلك الصّفحة الشّخصيّة. مواقِعُ الشّبكات يُمكِنُ أن تُستخدَمَ لِوصف المواقع ذاتِ الطّابع الاجتماعيّ، مجموعات النّقاش الحيّ، غُرَف الدّردشة وغيرها من المواقع الاجتماعيّة الحيّة».

[الدكتور سعود صالح كاتب - الإعلام الجديد وقضايا المجتمع: التحدّيات والفُرَص- ص 9 - 10]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: الإعلام والمجتمع.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 85. مدّة التسجيل: 1 د و 30 ثا .

العالَم الافتراضيّ

أصبحَتِ المَقولةُ القائلة : إنَّ الإنسان اجتماعيٌّ بطبعه تتراجعُ، وبدأت في الانحلال ، فلا بأس أن نقول اليوم : إن الإنسان تكنولوجيٌّ بطبعه، إذ أصبح يَنبَهِر وينجذب لأحدث وأذكى وسائل التّحاوُر ، وأصبح الاتّصالُ يقتصِر على الجُمَل القصيرة - بين أفراد الأسرة الواحدة- التي تقتضيها الضرورة ، فَعِوَضَ أن يَتحاوَر المُراهِق مع أمّه وأبيه حولَ رغباته أو مشكلاته الدّراسيّة والعاطِفيّة ، فإنه يُفضّل الانخراط في عالَم المحادثة لِساعاتٍ عديدة ، وكأنّ البحث عن الحلول لِمَشاكِله في العالَم الافتراضيّ أفضلُ مِن البحث عنها في العالَم الواقعيّ.

[طاوس وازي، وعادل يوسف- وسائل التكنولوجيا الحديثة وتأثيرها على الاتصال بين الآباء والأبناء، ص5و6]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: التّضامن الإنساني.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 210. مدّة التسجيل: 3 د و 9 ثا .

التّضامُن وَلَوْ بالكلمة

أيقظَ في نَفسِي وَخزُ هذا الزمهريرِ، خواطرَ كانت هاجعةً، وأعادَ إلى ذاكرتي صُوَرًا كانت شاردةً، وعرَضَ أمام عينَيَّ دنيَا فسيحةً تموجُ بِشَتَّى المشاعر والأحاسيس، دفع بي مفعولُها إلى أن أُضيفَ هذه الكلمة .

يروي التاريخ أنّ أحَدَ العارفين دخل عليه بعضُ إخوانه في يومٍ شديدِ البَرْدِ فوَجَدَهُ عارِيًا مِن ثيابِه فقال له : إنّ النّاس في هذه الأيّام تُضَاعِفُ اللّباس وأنت هكذا تتعَرَّى من الضّروريّ منه. فقال: تذَكّرتُ الفقراء وما يُقاسونه مِن لَذْعِ هذا البرْد، ففكّرتُ فيما أواسيهم به، فلَمْ أجِدْ، فقلتُ: لا أقلَّ مِن أن أتعرَّى هكذا لِأُشارِكَهم إحساسَهم بالبرد .

وتَحْتَ هَذِهِ الْكَلِمَة قَالَت لِي نَفْسِي:

وَأَنْتَ بِمَ تشَارك، لأنه يَجبُ أن تشَارك؟ فَارْتَبَكْتُ أوّلا ثُمَّ قلتُ: نعَمْ. يَجبُ أن أشارك وَلَكن بِمَ أشارِكُ؟ بِمَالِي؟ وَلَكن أين الْمَالُ مِن أمثالي حَمَلَةِ الأقلام؟ أَنْ أَتَعرّى كَمَا فَعَلَ صَاحِبُنَا، وَلَكن هَلْ يُفِيدُ الْعُرَاةَ أن أتعرَّى؟ لَا بَلْ يَزِيد وَاحِد فِي عَدَدِهِمْ بِعُريِي لَيْسَ إلّا، وملكتني الْحَيْرَة فَلَمْ أَجِد مَا أصنع. وَأخيرًا، هَدَانِي تَفكيري إلى شيءٍ، وإن كانَ لَمْ يُقْنِعْني كثيرًا، ولكنْ يُثَبِّتُ اسمي في القائمة على كلّ حالٍ؛ قائمةِ المُشارِكين ولو سلبيًّا.

قُلتُ أَعُودُهُمْ، وأنظر إلى شَقَائِهِمْ فأتألّم، ثم أكتُبُ عنهم ليتألَّمَ مَن كان مثلي لا يملك إلا أن يتألم، ففي التّألُّم مُشارَكةٌ وإن كانت سلبيّةً، ولكنَّ هذه المشاركة السّلبيَّة قد تكون عند بعض النّاس مقدّمة للمشاركة الإيجابيّة.

[أحمد سحنون، دراسات وتوجيهات، الطبعة الثانية، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992م، ص175].

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: التّضامن الإنساني.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 194. مدّة التسجيل: 3 د و 4 ثا .

التّوِيزَةُ

تُعتبَر التويزة مَظهَرًا مِن مظاهر التّضامُن الاجتماعيّ في المجتمعات التقليديّة، يتعاون فيها الأفراد دوريًّا لتقديم خِدمةٍ لِفردٍ من أفراد الجماعة التي ينتمون إليها وبشكلٍ مجّانيّ، مِمَّا يُؤَدّي إلى خَلق ذلك الشعور بالانتماء إلى هذه المجموعة وترسيخ الهويّة.

يُسهِم كلّ فرد حسَب قدرته الماليّة أو الجسديّة ليَتِمَّ ذلك النّشاطُ، وهو عادةً مُرفَقٌ بمجموعة من الطُّقوس؛ الهدفُ منها ترسيخ وإعادةُ إنتاج نَسَقِ القِيَم الموجود في تلك المجتمعات، ممّا يرسّخ علاقة الانتماء إلى الجماعة التي تُعبِّر عن هويّة الأفراد؛ بمعنى أن هؤلاء يُدركون تماثُلَهم ويَضمنون استمرارية النّسَق.

وعن مدلول هذا المصطلح، فلَعَلَّهُ مِن أصول أمازيغية، كما يشير الدكتور عبد المالك مرتاض، إلا أنّه قد يكون مُشتَقًّا من «التَّوَة» التي هي ساعة من الزمان، كما يمكن أن يكون آتيًا من لفظ «التوّ» الوارد في الاستعمال العربيّ القديم بمعنى الفارغ من أشغال الدنيا والآخرة.

فكأنّ التّويزة عمل إضافيّ جماعيّ خارج النّشاط اليوميّ، ينهض به طائفة من الأفراد لفائدة شخص واحد ويكون بالمجّان.

باعتبار التويزة شكلاً مِن أشكال التّضامن الاجتماعيّ، فهي تشمل مجموعة من النّشاطات تُؤدَّى لفائدة شخصٍ أو جماعة، كما أنها تعكس طبيعة تقسيم العمل في المجتمع المحليّ.

وتنقسم من حيث مضمونها إلى مجموعة من النشاطات تُؤدَّى دوريّا وموسميّا من طرف الذّكور والإناث.

[د/ لمياء مختار نفوسي، مجلة اللغة والاتصال جامعة وهران 1، العدد 19، مارس 2016]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: التّضامن الإنسانيّ.

الأسبوع: الثالث. عدد الكلمات: 192. مدّة التسجيل: 3 د و 5 ثا .

مِن لِجانِ الإغاثة

تأسّست اللّجنةُ الدّوليّةُ نتيجةً لِعَمَلِ هَنْري دُونان، السّويسْريّ الجِنْسيّة، أثْناءَ مَعْرَكة سُولْفِيرينو1859 التي تَرك خِلالَها آلافُ الجُنودِ الجَرْحَى دُونَ رِعايةٍ طِبّيّةٍ مُلائمةٍ. وأفْضَى كِتابُ دُونان «تَذْكَارُ سُولْفِرِينُو» إلى اعْتِمادِ اتّفاقيّة جنيفَ الأُولى التي وَضَعَت قَواعِدَ لِحِمايَةِ الجَرْحَى وأفْرادِ الخِدْمَاتِ الطّبّيّةِ، كَما أفْضَى إلى إنْشاءِ جَمْعِيّاتِ الإغاثَةِ في جَمِيعِ البُلْدانِ، وصارَت هذه الهَيْئاتُ تُعْرَفُ بِجَمْعِيّاتِ الصّلِيبِ الأَحْمَرِ، في إشَارةٍ إلى الشّارَةِ العَالَمِيّةِ التي اعْتُمِدَتْ للدّلالَةِ على الوَحَداتِ الطّبّيّةِ وحِمايَتِها.

ومُنْذُ تَأْسِيسِها، لَعِبَت اللّجْنَةُ الدَّوْليّةُ دَوْراً إنْسانِيًّا في أَغْلَبِ النّزاعاتِ التي نشبَت عَبْرَ أنحاءِ العالَم، وقد عَمِلَت باستمرار على إقناعِ الدُّوَلِ بتوسيعِ الحمايةِ القانونيّةِ لضحايا الحربِ من أجلِ الحَدِّ مِن المعاناة، وهي تعملُ على الصّعيدِ العالميّ على تقديمِ المساعداتِ الإنسانيةِ للأشخاصِ المتضرّرين مِن النّزاعاتِ والعُنفِ المسلَّح، وتعزيزِ القوانينِ التي توفّر الحمايةَ لضحايا الحربِ.

وبوصفِها منظَّمةً مستقلّةً ومحايدةً، فإنّ التّفويضَ الممنوحَ للّجنةِ الدّوليّةِ ينبُعُ أساسًا من اتّفاقياتِ جنيف1949، ويعملُ باللّجنةِ الدّوليةِ التي يقعُ مقرّها في جنيف بسويسرا نحوُ اثنَيْ عشَرَ ألفِ موظَّفٍ للصّليبِ الأحمرِ والهلالِ الأحمر.

اللّجنةُ الدّوليةُ للصّليبِ الأحمرِ منظّمةٌ مستقلّةٌ ومحايدةٌ تقومُ بمهامِّ الحمايةِ الإنسانيّةِ وتقديمِ المساعدةِ لضحايا الحربِ والعنفِ المسلّح، وقد أوكلت إلى اللّجنةِ الدّوليةِ، بموجبِ القانونِ الدوليّ، مهمةٌ دائمةٌ بالعملِ غيرِ المتحيّزِ لصالحِ السُّجناءِ والجَرحى والمَرضى والسُّكانِ المدنيين المتضرّرين من النزاعات.

[أ.د حية عبد اللطيف، مجلة الحقوق والعلوم السياسية جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، العدد التجريبي مارس 2013، الصفحة 214]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: التّضامن الإنسانيّ.

الأسبوع: الرابع (إدماج). عدد الكلمات: 197. مدّة التّسجيل: 02 د و 58 ثا .

ناسُ الخَيرِ

هي مجموعة شبابيّة التقى أعضاؤها من خلال الموقع الاجتماعي «الفيسبوك»، وغالبًا ما كانت البداية بين أبناء حيّ واحدٍ، أو أصدقاء تجمعهم فكرة واحدة، هي فعل الخير والتّطوّعُ. وكانت صفحات «الفيسبوك» مقرّها، ومكان تعارُف أعضائها، وانطلاق أعمالها. فهي مجموعات حرّة لا تحكُمها لا جمعيّاتٌ ولا أطرافٌ حكوميّة أو خاصّةٌ. أهدافها الوحيدةُ هي فعل الخير، وحُبُّ المساعدة، وإستثمار الوقت والجهد في أعمال صالحة تفيد المجتمع.

وقد صنعَت هذه المجموعة اسمًا لامِعًا ، مِن خلال انتقال نشاطها من العالَم الافتراضيّ وتجسيده في أرض الواقع، حيث عملَت هذه المجموعة على ترسيخ فكرة العمل التّطوّعيّ لدى الشّباب، وأسَّسَت لجيلٍ جديدٍ من المتطوّعين، دون الاعتماد على الدّعم الماليّ للدّولة، وجعلَت من الفضاء الافتراضيّ مجالاً لتحقيق أهدافٍ نبيلة، وأعمال تطوّعيّة خيريّة عوّضَت سُبات آلاف الجمعيّات التي لا تنشط إلا في المناسبات.

وفي مدّة قصيرة استطاعَت أن تَفرِض وجودها، وأن تقدّم للآخرين الدّليل على أنّ فعل الخير مسألة لا تحتاج إلى الكثير من الوسائل، ولكن إلى الكثير من الإرادة والعزيمة وحُبّ العطاء، وذلك في إطار إحياء الثّقافة التّطوّعيّة التي كادَت أن تنقرض ببلادنا.

مجموعةُ «ناس الخير» أصبحَت تحتلّ بمبادراتِها العديدةِ واجهةَ العمَل الخيريّ بعدّة ولاياتٍ في الجزائر، والتي انطلقَت بفكرةٍ بسيطةٍ؛ تتمثّل في إنشاء صفحة على «الفيسبوك». وتُعتبَر مِن أبْرَزِ الأفكار التي نجحَت في الجزائر.

[جمال كانون. دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية ثقافة العمل التطوعي (مجموعة ناس الخير بورقلة أنموذجا) مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 03. ديسمبر 2013م. جامعة الوادي. الجزائر. ص: 156/ 157]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: شعوب العالَم.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 219. مدّة التسجيل: 3 د و 26 ثا.

عراقة أهل الصّين

بلادُ الصّين آمَنُ البلادِ وأحسَنُها حالاً للمسافرين، فإنّ الإنسان يُسافر مُنفرِدًا مسيرةَ تِسعةِ أشهُرٍ وتكون معه الأموال الطائلة فلا يخاف عليها، وتفسيرُ ذلك أنّ لهم في كل مَنزِلٍ ببلادهم فُندُقًا عليه حاكِمٌ يَسكُن به في جماعة من الفُرسان والرّجال، فإذا كان بعد المغرب أو العشاء جاء الحاكم إلى الفندق ومعه كاتِبُه فكتَبَ أسماء جميعِ مَن يَبِيتُ به مِن المسافرين، وختَمَ عليها، وأقفَلَ باب الفندق عليهم فإذا كان بعد الصبح، جاء ومعه كاتبه فدعا كلّ إنسان باسمه، وكتب بها تفصيلا، وبعث معهم مَن يُوصِلُهُم إلى المنزل المُوالي ويأتيه ببراءةٍ مِن حاكِمه أنّ الجميع قد وصلوا إليه.

أهلُ الصّين لا يتبايَعون بدينارٍ ولا بدرهَمٍ ، بيعُهم وشراؤهم بقِطَعٍ كاغِدٍ؛ كلّ قطعة منها بِقَدْرِ الكَفِّ، مطبوعةٌ بطابِعِ السّلطان... وإذا تمزّقَت تلك الكواغِدُ في يَدِ إنسانٍ حمَلَها إلى دارٍ كَدَارِ السِّكّة عندنا، فأخذ عِوَضَها جُدُدًا ودفَعَ تلك. ولا يُعطِي على ذلك أُجْرةً ولا سِواها، لأنّ الذين يَتَوَلَّوْنَ عمَلها لهمُ الأرزاقُ الجاريةُ مِن قِبَلِ السّلطان، وقد وُكِّلَ بتلك الدّار أميرٌ مِن كِبار الأُمَراء.

وأهل الصين أعظم الأمم إحكاماً للصِّناعات، وأشَدُّهم إتقاناً لها، وذلك مَشهورٌ مِن حالهم، قد وصفه النّاسُ في تَصَانيفِهم فأطْنَبُوا فيه.

وأما التّصوير فلا يُجاريهِمْ أحَدٌ في إحكامه، فإنّ لهم فيه اقتِداراً عظيماً. ومِن عَجيبِ ما شاهَدْتُ لهم مِن ذلك، أنّي ما دخلتُ قَطُّ مدينةً مِن مُدُنهم، ثمّ عُدتُ إليها، إلا ورأيتُ صورتي وصُوَر أصحابي منقوشةً في الحِيطان والكواغِد، موضوعةً في الأسواق.

[ابن بطوطة، تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار- ج2- ص 242 - 245]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: شعوب العالَم.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 211. مدّة التسجيل: 3 د و 13 ثا.

شعوب شرق إفريقيا

وسُلطان «مُقْدِيشُو» كما ذكرناه، إنّما يقولون له الشّيخ، واسمه أبوبكر بن الشّيخ عمر، وهو في الأصل من البرابرة، وكلامه بالمَقدشي ويَعرِفُ اللّسان العربيّ. والواحِدُ مِن أهل «مقديشو» يأكلُ قَدْرَ ماتأكُلهُ الجماعةُ مِنّا، وهم في نهايةٍ من ضَخامة الأجسام وسِمَنها، وقد قضينا ثلاثة أيّام عند السّلطان، يُؤتى لنا بالطّعام ثلاث مرّات في اليوم، وتلك عادةٌ لهم.

ثم ركِبتُ مِن مدينة مقديشو متوجّهاً إلى بلاد السّواحل قاصداً مدينة «كُلْوَا» مِن بلاد الزّنوج. فوصلنا إلى جزيرة «مَنْبِسى»، وهي كبيرة، بينها وبين أرض السّواحل مسيرة يومين في البحر. ولا بَرَّ لها، وأشجارها: المَوزُ واللّيمونُ والأُترجُّ، ولهم فاكهة يسمونها الجَمُون، وهي شَبَه الزّيتون، ولها نَوَى كَنَواهُ، إلا أنّها شديدةُ الحلاوةِ، ولا زَرْعَ عند أهل هذه الجزيرة، وإنّما يُجْلَبُ إليهم من السّواحل، وأكثرُ طعامِهم الموز والسّمَك، وهم أهلُ دِينٍ وعَفافٍ وصَلاحٍ، ومساجِدُهم مِن الخشَب مُحكَمَةُ الإتقانِ، وعلى كُلِّ بابٍ من أبواب المساجد بئرٌ ، وعُمقُ آبارهم ذِراعٌ أو ذِراعَان، فيَستقُون الماءَ منها بقَدَحِ خشَبٍ، قد غُرِزَ فيه عُودٌ رقيقٌ في طول الذّراع. والأرضُ حول البئر والمسجد مُسطَّحة، فمَن أراد دخول المسجد غَسلَ رجليه ودخَلَ.

وجَميعُ النّاس يَمشُون حُفَاةَ الأقدامِ، وبِتْنا بهذه الجزيرة ليلةً، ثم ركِبنا البحر إلى مدينة «كُلْوَا»، وهي مدينة عظيمة ساحليّة، وأكثرُ أهلِها الزُّنوج المُستَحكِمُو السّواد، ولهم شَرْطَاتٌ في وجوههم، ومدينة «كلوا» مِن أحسن المدن وأتقنها عمارة، وكلُّها بالخشب، وسقْفُ بيوتها الدِّيسُ. والأمطار بها كثيرة.

[ابن بطوطة، تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار- ج2- ص 262 - 266]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: شعوب العالَم.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 194. مدّة التسجيل: 2 د و 44 ثا.

رحلة إلى آسيا الوسطى

ثـمّ توجّهنـا بعـد ذلـك إلـى مدينـة «أَكَكْ» وهـي مدينـة متوسّـطة، حسَـنَةُ العِمـارة كثيـرة البـرد ، علـى مسـيرةِ يـومٍ مِـن جبـال الـرّوس، وهـم نصـارى، شُـقْرُ الشُّـعُورِ، زُرْقُ العُيُـونِ، عندهـم معـادن الفضّـة، ومـن بلادهـم يُؤتـى بسبائك الفضّـة التي تُبـاعُ وتُشـتَرَى فـي هـذه البـلاد.

ثـمّ وَصلنـا بعـد مسـيرة عشـرة أيّـام إلـى مدينـة «سـردق» علـى شـاطئ البحـر الأسـود، ومرسـاها مـن أعظـم المراسـي وأحسـنها، وبخارجهـا البسـاتين والميَـاه ويَقصِدهـا التُّـرك وطائفَةٌ مِـن الـرُّومِ تحـت ذِمَّتهـم، وهـم أهـل الصّنائع، وأكثـرُ بُيوتهـا خَشَـبٌ ، وكانـت هـذه المدينـةُ كبيـرةً آمنـةً وهـي آخـر بـلاد الأتـراك، بينها وبيـن عمالـة الـرّوم ثمانيـة عشـر يومـا فـي بريّـة غيـر معمـورة لا مـاء بهـا، يُتـزوّد لهـا بالمـاء ويُحمـل فـي القِـرب علـى العربـات، وكان دخولنـا إليهـا فـي أيّام البـرد فلـم نحتـج إلـى كثيـر مـن المـاء، والأتراك يرفعـون الألبان فـي القِـربِ ويخلطونهـا بالدّوقـي المطبـوخ فـلا يعطشـون. ورحلنـا مـن هـذه البريّـة ثمانيـة عشـر يومـا مَضْحَـى ومَغْشَـى ومـا رأينـا إلا خيـرا والحمـد لله.

ثـمّ رحلنـا إلـى القسـطنطينية وهـي مدينـة متناهيـة فـي الكِبـر، منقسـمة إلـى قسـمين بينهمـا نهـرٌ عظيـم المـدّ والجـزر علـى شـكل وادي سـلا مـن بـلاد المغـرب، وأحـد القسـمين مـن المدينـة يسـمّى «أصطمبـول» فيـه سُـكنى السُّـلطانِ وأربـابِ دولتـه وسـائرِ النّـاس، أمّـا القسـم الثّانـي فهـو بالعُـدوة الأخـرى مـن النّهـر، وهـو خـاصٌّ بنصـارى الإفرنـج يَسـكُنونه.

[ابن بطوطة، تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار- ج1- ص 51 - 57]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 04. عنوان المقطع: شعوب العالَم.

الأسبوع: الرابع (إدماج). عدد الكلمات: 218. مدّة التسجيل: 3 د و 15 ثا.

أهلا بك في اليابان

شعبٌ عَرِيقٌ بتقاليده الرّاسخة؛ تقاليدَ تُقدِّر كرَم الضّيافة وحُسن استقبال الوافد الأجنبيّ مهما كانت مَرجعيّتُه أو خلفيّتُه الثّقافية. فأوّل ما يستقبلك اليابانيُّ بالانحناءة، فهي من أشهر آداب السّلوك لدى اليابانيّين، والتّحيّة بالمصافحة ليست معتادة بينهم، ولكن يتمّ تقبّلها مع الأجانب، والجدير بالذّكر أنّ اليابانيّين لا يتعانقون أو يقبّلون بعضهم أثناء التحيّة كما أنّهم لايلمسون بعضهم البعض بأطراف أجسامهم كما هو شائع في ثقافتنا العربية.

إنّ مايميّزُ هذا الشّعبَ جدّيتُهُ في التّعامل مع الزّمن؛ فالتّعاملُ مع الزّمن من أهمّ الفوارق بين العرب واليابانيّين، ففي بلادنا العربيّة يمرّ الزّمنُ بشكل طبيعيّ، بينما الإنسانُ اليابانيُّ يتحرّكُ حسبَ وعيٍ مُرهَفٍ بدورة الزّمن، كلُّ تصرّفاتِهِ وفق جدول عملٍ مُنضَبطٍ، وحسب المواعيدِ المحدّدةِ لها،لذلك يَعتبِر اليابانيُّ أنّ مِن عدم اللّياقةِ الوصولَ بعد الموعد المتّفَق عليه، وعند حدوثِ عارضٍ، ينبغي عليك الاعتذار والإخبار بوقت الوصول. وهذا من دواعي احترامك للآخر.

شعب اليابان يُقدّسُ العِلم والعمل، فاليابان من الدّول المتقدّمة في نظامها التّعليمي، ويتواجد بها أكثر من ألفٍ وثلاثِمائةٍ (0031) جامعةٍ ومؤسّسةٍ تعليمية للمرحلة ما بعد الثّانوية؛ وتشمل الجامعاتِ ومراكزَ الدّراساتِ العليَا والكلّياتِ المتخصّصةَ والمعاهدَ الفنّيةَ والصّناعيةَ، فهي دولة مدنية متطوّرة وصاحبة ثالث اقتصاد على مستوى العالم.

نظام الحكم في اليابان مَلَكيٌّ دُستوريٌّ يضمّ إمبراطورا وبرلمانا مُنتخبا بعد اعتماد الدّستور في عام7491وتعتبر الدّيانة الشّنتوية الدّيانة التّقليدية في اليابان العريقة، وهي تقوم على نَزعةٍ روحانيّةٍ قديمة، وتليها البوذيّة إضافة إلى أقلّيات أخرى من الدّيانات منها المسيحية والإسلام.

[مجلس السّفراء العرب، دليل الطّالب العربي للدّراسة في اليابان - ص 8 - 12]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والتقدُّم التّكنولوجي.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 192. مدّة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

أثر التقدّمِ العلميّ على التّلوّثِ البيئيّ

قضيّةُ التَّلوُّثِ البيئيِ واحدةٌ من أهمِّ القضايا التي بدأت جميعُ دُوَلِ العالَمِ تُوليها اهتمامًا، وعُقِدَت من أجلِها العديدُ من المؤتمراتِ التي نظّمتها الأممُ المتّحدةُ والمنظّماتُ الدّولية، من أجلِ إيجاد حلولٍ لها في إطارٍ عالميّ.

إنّ التّلوُّثَ البيئيَّ ومشاكله لم يُشكِّلْ على مَرِّ السّنواتِ الماضيةِ أهمّيّةً مثلَما يشكّلُها في وقتِنا الحاضرِ، ولعلَّ السّببَ يرجعُ إلى علاقةِ الإنسانِ ببيئتِه، حيث يُعدُّ التّلوُّثُ بالمبيداتِ الحشريّةِ والفِطريةِ من أهمّ صورِ التّلوُّثِ المادّيّ للتّربةِ، إضافةً إلى استخدامِ أنواعٍ مختلفةٍ من المخصّباتِ الزّراعيّةِ، منها ما هو كيماويٌّ.

فالشّواهدُ تشيرُ إلى وجودِ حربٍ خفيّةٍ بين الإنسانِ والطّبيعةِ، فَسعيُه لِتيسيرِ سُبُلِ معيشتِه، دفعَه إلى استخدامِ الطّبيعةِ استخدامًا سيّئًا، وكثُرَت ملوّثاتُه ومُخلّفاتُ وبقايا أنشطتِه الإنتاجيّة والاستهلاكيّةِ، ولم يجد سوى البيئةِ الطّبيعيّةِ بمكوّناتِها (الهواء، الماء، الأرض) مخزنًا لإلقاءِ مثلِ هذه المخلّفاتِ والبقايا.

وبمرورِ الوقتِ تراكمت هذه المخلّفات، ولم تستطع مكوّناتُ البيئةِ استيعابَها والتّخلّصَ منها ذاتيًّا، مِمّا ترتّبَ عليه كثيرٌ من المخاطرِ على الإنسانِ نفسِه؛ تمثّلت في ظهورِ العديدِ من الأمراضِ التي أثّرت على حياتِه وصحّتِه، أو على المواردِ الطّبيعيّةِ ذاتِها بحيث أصبحت أقلَّ صلاحيّةً وأكثرَ ضررًا، وَامتدَّ التّلوّثُ البيئيُّ وشمل كلَّ شيءٍ : الهواء الذي نستنشقُه، والغذاء الذي نأكلُه، والنّبات الذي نزرعُه، فهو يحيطُ بالإنسان من كلّ الجوانبِ، ويهدّدُ معيشتَه واستقرارَه وأمنَه.

[د. صلاح علي صالح فضل لله / قسم الاقتصاد الزراعي - كلية الزراعة - جامعة أسيوط / التّلوّث البيئيّ وأثره على التّنمية الاقتصاديّة الزّراعيّة / ص 71 إلى ص 77 / مجلة أسيوط للدّراسات البيئيّة - العدد 20 - جانفي 2001 -]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 05.   عنوان المقطع: العلم والتّقدّم التّكنولوجي.

الأسبوع: الثاني.   عدد الكلمات: 184.   مدّة التسجيل: 3 د و 7 ثا.

الدّورُ الحضاريُّ للإنترنت

لا نستطيعُ فهمَ طبيعةِ الدّورِ الذي تلعبُه شبكةُ الأنترنت حضاريّاً، إلاّ إذا تخيّلنا الحجمَ الذي تداخلَت بِه هذه الشّبكةُ العالميّةُ مع الحياةِ اليوميّةِ لإنسانِ هذا القرن، وهذا يتّضِحُ إذا لاحظنا أنَّ محتوى الأنترنت يتناولُ الآنَ مختلفَ جوانبِ الحياةِ، بجميعِ مناحيها.

فهناك المحتوى الأكاديميُّ الجامعيُّ الذي تتولّى تقديمَه والإشرافَ عليه هيئاتٌ ومراكزُ جامعيّةٌ، وهناك أيضا المحتوى الإعلاميُّ أو الإخباريُّ الذي تُقدّمُه وسائلُ الإعلامِ المختلفةُ المطبوعةُ والمرئيّةُ والمسموعة، من خلالِ نُسَخِها الإلكترونيّةِ، أمّا المحتوى المتعلّق بالحضارةِ والفلسفةِ والأديانِ فهو أحدُ المجالاتِ المطروقةِ بكثرةٍ ومن كلّ الاتّجاهاتِ، حيث توجدُ مواقعُ ومنتدياتٌ لكلّ المذاهبِ الدّينيّةِ والفلسفيّةِ.

وفي الأنترنت موادُّ غنيّةٌ ومتنوعةٌ لإشباعِ الهواياتِ وتوفيرِ المعلوماتِ لِهواةِ السّفرِ والسّياحةِ، حيث يجدُ المرءُ ما يريدُ عنِ الهواياتِ التي يمارسُها.

لكنَّ أكثرَ الموادِّ كثافةً في الأنترنت الآنَ هو المحتوى التّجاريُّ المرتبطُ بقطاعِ الأعمالِ والخدماتِ، حيثُ يُستَخدَمُ مِثلُ هذا المحتوى من قِبَلِ مختلفِ الشّركاتِ والمؤسّساتِ التّجاريّةِ ولجميعِ الأغراضِ التّسويقيّةِ.

أمّا منتدياتُ الحِوارِ ومجموعاتُ النّقاشِ الإلكترونيّةِ فهي واحدةٌ من أوسعِ وأعمقِ الفُرَصِ الّتي تُتاحُ لِلبشريّةِ كلّها، تتبادلُ الحوارَ والآراءَ في مختلفِ جوانبِ المعرفةِ والعُلومِ، فَأَغْظِمْ بِخدماتِ الأنترنت وبدورِها في ترسيخِ مفاهيمِ الحوارِ وأسلوبِه، خاصّةً وأنّها وسيلةٌ مفتوحةٌ لجميعِ المستوياتِ الثّقافيّةِ والفكريّةِ دون حُدودٍ.

[جهاد عبد الله / كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم متوسّط - الطّبعة الأولى 2006]

السّنة: الثالثة متوسط.　رقم المقطع: 05.　عنوان المقطع: العلم والتقدُّم التّكنولوجي.

الأسبوع: الثالث.　عدد الكلمات: 171.　مدّة التسجيل: 3 د و 3 ثا.

يا شبابِ الجزائر!

أتمثّلُه متسامياً إلى معالي الحياةِ، عربيدَ الشّبابِ في طلبِها، طاغيًا عن القيودِ العائقةِ دونها، جامحاً عن الأعنّةِ الكابحةِ في ميدانِها، متّقدَ العزماتِ، تكادُ تحتدمُ جوانبُه من ذكاءِ القلبِ، وشهامةِ الفؤادِ، ونشاطِ الجوارحِ.

أتمثّلُه مِقداماً على العظائمِ في غيرِ **تهوُّرٍ**، مِحجامًا عن الصّغائرِ في غيرِ **جُبْنٍ**، مُقدّراً مَوقعَ الرِّجْلِ قبلَ الخَطْوِ، جاعلاً **أوّلَ** الفِكرِ آخرَ العملِ.

أتمثّلُه واسعَ **الوجودِ**، لا **تقفُ** أمامَه الحدودُ، يرى **كلَّ** عربيٍّ أخاً **له** أخوّةَ **الدّمِ**، وكلَّ مسلمٍ **أخاً** له **أخوّةَ** الدّينِ، **وكلَّ** بَشَرٍ **أخًا له** أخُوّةَ الإنسانيةِ، ثمَّ **يُعطي** لِكلِّ **أخوّةٍ** حقّها **فضلاً** أو عدلاً.

أتمثّلُه حِلْفَ عملٍ لا حليفَ بطالةٍ، و حِلْسَ مَعمَلٍ لا حِلسَ مَقهَى، وبَطَلَ **أعمالٍ لا ماضِغَ أقوالٍ**، ومُرتادَ حقيقةٍ لا رائدَ خيالٍ.

أتمثّلُه مقبلاً على العلمِ **والمعرفةِ** ليعملَ الخيرَ والنّفعَ، إقبالَ النّحلِ على **الأزهارِ** والثّمارِ لِتصنعَ الشّهدَ والشّمعَ، مقبلاً على **الارتزاقِ** إقبالَ النّملِ تَجِدُّ لِتجِدَ، وتدّخِرُ لِتفتخرَ، **ولا** تُبالي ما دامت دائبةً **أن** ترجعَ مرّةً مُنجِحَةً ومرّةً خائبةً.

أحبُّ منه ما يُحبُّ القائلُ:

أُحِبُّ الْفَتَى يَنْفِي الْفَوَاحِشَ سَمْعُهُ　　كَأَنَّ بِهِ عَنْ كُلِّ فَاحِشَةٍ وَقْـرًا

يا شبابَ الجزائرِ: هكذا كونوا، أولا تكونوا.

[محمّد البشير الإبراهيمي - آثار الإبراهيمي - ج3 - ص 509]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والتقدُّم التّكنولوجي.

الأسبوع: الرابع (إدماج). عدد الكلمات: 146. مدّة التسجيل: 2 د و 21 ثا.

مُجْتَمَعُ الْمَعْرِفَة

في سياقِ التّحوُّلات التّكنولوجيّةِ الكُبرى التي صاحبَت مَسَارَ العولمةِ اليومَ، غَدَا من الشّرعيّ الحديثُ عن نموذجٍ مجتمعيّ جديدٍ، أُطلِقَ عليه اسمُ مجتمع المعرفةِ، أو مجتمع المعلومات، للدّلالةِ على هذه التّغيُّرات الجذريّةِ والمُتسارعةِ.

هذه التّغيّرات مسّتْ شتّى أنماطِ العلاقات الاجتماعيّةِ، وأشكالِ التّواصلِ والتّبادُلِ داخلَ مختلفِ مؤسّسات المجتمعِ، من عائلةٍ وشارعٍ ودولةٍ ومدرسةٍ؛ أيْ مسّت مختلفَ أشكالِ التّبادل الاجتماعيّ خلالَ الحياةِ اليوميّةِ للنّاسِ، التي تجلّت مثلاً من خلالِ تبادُلِ الرّسائلِ، والأخبار، والمعطيات الاقتصاديّةِ، أو الطّبيّةِ أو التّجاريّةِ المعيشيّةِ، والمضامينِ الدّراسيّةِ، بحيث أصبحنا اليومَ نتحدّثُ عن التّراسُلِ الإلكترونيّ، والتّجارة عن بُعدٍ، والتّحاورِ عن بعد، والطّبِّ عن بعد (تشخيصاً وعلاجاً)، وتبادلِ المعطيات الطّبّيّةِ عن بعد، والدّراسةِ أو التّعليمِ عن بعد.

فبفضلِ هذه التّكنولوجيّات، أصبحَ من الميسورِ نقلُ المعلومات أو المحاضرات الجامعيّةِ أو النّدوات الثّقافيةِ إلى أماكنَ مختلفةٍ داخل القريةِ الكونيّةِ، لا بل حتّى توصيلُ الخدماتِ التّعليميّةِ والتّدريبيّةِ إلى منازل الدّارسين، أو أماكن عملِهم بسرعةٍ فائقةٍ، عبرَ شبكةِ الاتّصالات والأقمارِ الصّناعيّةِ.

[حافظ عبد الرحيم]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 226. مدّة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

بيئتُنا مُهدَّدة

إنهالَ القِردُ بالعصا فوق ظهر الرّجُل الذي دخل الغابة لِيَجمع الحطَب. ثمّ أخذ يُبادِله اللّكمات بعد ذلك، بينما بقيّةُ القُرود الأخرى جالسة على أغصان الأشجار وهي تُصفِّق كأنها تُشاهِدُ مباراةً مُمتِعة. وفي النّهاية هرَبَ الرّجُل مَذعورًا مِن الغابة، ومن المُؤكّد أنّه لن يعود إليها مرّةً أخرى.

حدث هذا في إحدى غابات نيجيريا حيث بدأتِ الحيواناتُ تدافع عن بَيتِها الذي لم يعُدْ آمِنًا في مواجهة انتهاكات الإنسان المُتكرِّرة. لقد اختارت القرودُ هذه المرة ضحيّةً عزلاءَ لا تملِك بندقية أو مِنشارا أو جرّافة تكتسح ما أمامها من أشجار الغابة، ولكن مَن يدري ماذا تختار غدًا؟!. ولقد جاء الدَّوْرُ على بقيّةِ الحيوانات كي تمارسَ كُلَّ ما تستطيعُه مِن أجل الدِّفاع عن مَلاذها الأخير.. عليها أن تُبرز أنيابها ومَخالبَها وأن تقوم بهجماتٍ قويّةٍ ضدّ كلّ مَن يُحاول إصابة خُضرتها بالموت. فلم تشاهد البشرية في تاريخها الطّويل مِثلَ هذا الاعتداء على البيئة التي تعيش عليها. ففي هذا القرن أتلفنا آلافَ الغاباتِ التي تكوّنت على مدى مليارات السنين، وكأنّنا بذلك نُضَيّع كل المخزون التاريخيّ لهذا الكوكب الذي وُجِدْنا عليه. فقد تسببت إزالة الغابات الاستوائيّة في انقراض ستّة عشر ألفًا وخمسمئة (16500) نوع حيوانيٍّ ونباتيٍّ بشكل سنويّ؛ أي أنّ مُعدَّل الانقراض قد وصل إلى عشرةِ آلافِ ضِعفِ ما كان عليه الوضع قبل ظهور الإنسان، وإذا استمرّ الحال بنفس هذا المعدّل فسوف تختفي رُبعُ الأنواع في حوالي ثلاثين إلى خمسين عامًا؛ أي أنه في خلال مِائتَيْ عامٍ سوف تنقرض كل أشكال الحياة على الأرض. أليس هذا أمرًا مُفزِعًا؟

[بيئتنا مهدّدة : أنور الياسين، مجلة العربي ، العدد: 452 ، الصفحة : 210]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التلوّث البيئيّ.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 168. مدّة التسجيل: 2 د و 21 ثا.

التَّلَوُّثُ الصِّنَاعِيُّ

إنَّ التَّطَلُّعَ إِلَى مُسْتَقْبَلٍ بِيئَةٍ نَظِيفَةٍ وَمِعْطَاءٍ لِلْأَجْيَالِ الْقَادِمَةِ يَتَطَلَّبُ مِنْ جِهَةٍ، اقْتِرَاحَ حُلُولٍ نَاجِعَةٍ لِلْحِفَاظِ عَلَى الْبِيئَةِ، وَيَتَطَلَّبُ مِنْ جِهَةٍ ثَانِيَةٍ، الْوَعْيَ بِكَوْنِ مَشَاكِلِ الْبِيئَةِ تَجَاوَزَتْ، مَعَ مُرُورِ الزَّمَنِ، النِّطَاقَ الْمَحَلِّيَّ إِلَى الْمِنْطَقَةِ، ثُمَّ الْمَدِينَةِ، فَالْإِقْلِيمِ، فَالدَّوْلَةِ، فَمَجْمُوعَةِ الدُّوَلِ الْمُتَجَاوِرَةِ. بَلْ إِنَّ الْأَمْرَ قَدِ امْتَدَّ الْآنَ لِيَشْمَلَ كَوْكَبَ الْأَرْضِ كُلَّهُ.

يُضَافُ إِلَى هَذَا عَدَمُ فَاعِلِيَّةِ، أَوْ غِيَابُ الْأَدَوَاتِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ الْكَفِيلَةِ بِتَحْقِيقِ الِالْتِزَامِ بِالْمُتَطَلَّبَاتِ الْبِيئِيَّةِ. فَقَدْ أَثْبَتَتِ التَّجْرِبَةُ أَنَّ الِاكْتِفَاءَ بِإِصْدَارِ الْقَوَانِينِ، التِي تَنُصُّ عَلَى حِمَايَةِ الْبِيئَةِ، هُوَ أَقَلُّ الْحُلُولِ جَدْوَى وَأَكْثَرُهَا كُلْفَةً، وَبِالْخُصُوصِ فِي الْمُجْتَمَعَاتِ النَّامِيَةِ. وَهُنَاكَ الْيَوْمَ تَوَجُّهَاتٌ جَدِيدَةٌ لِاسْتِخْدَامِ أَدَوَاتٍ أُخْرَى، مِثْلَ التَّوْعِيَةِ التِي تُشِيرُ التَّجَارِبُ إِلَى أَنَّهَا غَالِبًا مَا تَكُونُ أَكْثَرَ فَائِدَةً.

إِنَّ الْوَاقِعَ يُؤَكِّدُ الْيَوْمَ، أَكْثَرَ مِنْ أَيِّ وَقْتٍ مَضَى، أَنَّ رِعَايَةَ الْبِيئَةِ تَقَعُ فِي قَلْبِ التَّنْمِيَةِ الْمُسْتَدَامَةِ. وَلِذَلِكَ فَإِنَّ مُوَاجَهَةَ مَظَاهِرِ تَدْمِيرِ الْبِيئَةِ، لَا تَقِفُ فَقَطْ عِنْدَ نُقْطَةِ تَحْدِيدِ الْمَسْؤُولِ الْحَقِيقِيِّ عَنْ التَّلَوُّثِ الصِّنَاعِيِّ وَنَتَائِجِهِ، بَلْ تَتَجَاوَزُ ذَلِكَ إِلَى ضَرُورَةِ الْبَحْثِ عَنْ أَفْضَلِ السُّبُلِ وَأَقَلِّهَا كُلْفَةً، لِلْحَدِّ مِنْ هَذَا التَّلَوُّثِ وَأَضْرَارِهِ عَلَى الْبِيئَةِ وَالصِّحَّةِ الْعَامَّةِ وَالِاقْتِصَادِ وَالْمَوَارِدِ الطَّبِيعِيَّةِ.

[أسامة الخولي: عالم المعرفة، العدد: 285، 2002/ص:213 /214]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 141. مدّة التسجيل: 1 د و 58 ثا.

التّلوُّثُ المَائِيُّ

إنَّ أيّ سياسةٍ إِيكولُوجيّة نَاجِحَةٍ يجب أن تستند إلى ركائزَ ثلاثةٍ هي: مَنعُ التّلوُّث، وتخفيضُه، والتّحكُّمُ فيه.

ومنع التلوّثِ يعني عَدَمَ إنْشاء مصَادِرَ جديدةٍ لهُ، واشتراط معالَجةِ الفَضَلاتِ النّاجمَة عنِ العَمَلِ، قبل مَنح أيّ تراخيصَ جديدةٍ للمَصانعِ والمُنشآتِ التي تَطرَحُ نِفاياتٍ ملوّثةً.

أمّا السّبيلُ الأَمْثَلُ لحمايةِ مَصادرِ مِيَاه الشُّربِ مِن بعضِ التّلَوّثِ، فيتمثّلُ في تحديدٍ جغرافيّ لمصْدَرِ مياهِ الشُّربِ يُحْظَرُ فيها السّكنُ، والرّعْيُ، والنّشاطَاتُ الأُخْرى التي يُمكِنُ أن تُشَكّلَ منفذًا لِتَسرّبِ الملوّثاتِ إلى المِياهِ.

إنّ مواجَهة التلَوُّث تتطلّبُ وعيًا بِيئيًّا ليس فقط على مستوى عامّةِ الشّعْبِ، بل على مستوى السُّلُطات المسؤولة التي عليها مكافحةُ محاولةِ الشّركاتِ الإفْلاتَ مِن عقوباتِ التّلويثِ البيئيّ رغْمَ أنْفِ التّشريعات، كما أن دُوَلَ العالَم الثّالث مَعْنِيّة بدوْرِهَا بإِدْراكِ الخطَرِ الكبيرِ النّاجم عن تحويل بلدَانِ إفريقيا إلى مدافِنَ للنّفَايَاتِ السّامّة. وهكذا، فإنّ الجهل البيئيّ لا وَطَنَ له، وخطَرُهُ لا حُدودَ له.

[شهير العبسي : مصادر التلوّث المائيّ وآثاره الضّارّة ، مجلة بلسم، العدد: 220، 1993، ص: 50 /53]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.

الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 175. مدّة التسجيل: 2 د و 34 ثا.

الإنسَانُ والتَّلَوّثُ

تلوّثُ البيئةِ عواقبهُ خطيرة تهدّد الجنْس البشريّ بالزّوال، بل تُهدّد حياةَ كلّ الكائنَات الحيَّة والنّباتاتِ، ولقد بَرزَتْ هذهِ المشْكلة نتيجةً للتّقدُّم التكنولوجيّ والصّناعيّ والحضاريّ للإنسانِ.

المداخن تَنفُثُ الأطْنان من الغازاتِ والأتْربَةِ التي تفسِدُ الهواءَ وتجْعلُهُ غيرَ صالح للتّنفُّسِ كما تصُبّ المصَانعُ **المختلفةُ** يوميًّا **مقاديرَ** هائلةً من المخلّفَاتِ والنّفاياتِ في مياه **الأنهار** والمحيطات؛ ممّا **يفسدُهَا** ويجْعَلُها غير صالحة **للاستعمال** الآدمي، أو لنمُوّ الكائناتِ الحيّةِ، فضلا عمّا يسبّبه مِن تفاقمٍ لمشكلة **التّلوّث** البيئيّ ، والتي **تكمُن** وراءَ **التّوسّع** في إنشاء **المصانع المختلفةِ** و استخدام المبيدات الكيمَاويَّةِ ، التي تستعمل في مكافحة **الآفات** والحشراتِ التي تُصِيب المَحاصيل المختلِفَة على نِطاقٍ واسع. **والنّتيجة** أضْرارٌ خطِيرَةٌ على **الجَوّ** والتّربة **والنّباتات** حيث يعود الضّرر على **الإنسانِ** نَفسِهِ نتيجةَ تأثّرِهِ بتلك المُبيدات.

ويشملُ تلوُّث **البيئة** كلًّا من البَرّ والبحر والهواء، **فالكرة** الأرضيّةُ **أصبحت** اليوم مشغولة **بهمومنا** وصار كوكبنا مشوّهًا ، فالحرارة **ألْهبَت** ظهورنا، وتغيُّراتُ المَناخ **تهدّد** الجوّ، **والمبيدات** أُفْسدَت الأرضَ، والصّناعات مزّقت « **الأُوزُونَ** » ، **والقَطعُ** الجائِرُ للأشجارِ نَخَرَ الغاباتِ وهدَّد الحَيَوانات، والسُّكّانُ لوَّثُوا **المِياهَ**، وفي **هذا** تهديدٌ للحياة على الأرض.

[**محمد** أرناؤوط، **الإنسان** وتلوُّث البيئة، ص: 12]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الصّناعات التّقليديّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 181. مدّة التسجيل: 2 د و 38 ثا.

الصّناعات التّقليدية قبل الاحتلال الفرنسيّ

تَشْمَلُ الصِّنَاعَاتُ التَّقْلِيدِيَّةُ الْحُلِيَّ، والطَّرز، وَالْخَزف، وَالنَّسِيج، والأسلحة، وَالنَّحت عَلَى الْجِبْسِ وَالنّحاس، والصِّبَاغَة، وَالنَّقْش عَلَى الْخَشَبِ وأنواعِ الأثاث، وَالزَّخْرَفَة، وَالدِّيكُور وَغَيْرها.

وَكَانَتْ كلُّها مُزْدَهِرَةً قَبْلَ الاحْتلالِ، رغْم أنّ بَعْض النُّقَّادِ الْفَرَنْسِيِّينَ قد لاحظوا بِدَايَة تَدَهْوُرِهَا مِن الْقَرن الثّامن عشر، وَلا بدّ مِنْ ذكر صناعة النُّحَاس أيضا فَقَدْ كَانَتْ إِحدى الصِّنَاعَاتِ التَّقْلِيدِيَّة الرَّائِجَة وَقَدْ أَخْبَر رُوزِي سنة 1833 أنّ مُخْتَلَفَ أَنْواع الأسلحة كَانَتْ تُصَنَّع فِي الْجَزَائِرِ عَدَا الْمَدَافِعِ.

وَكَانَتْ مَصَانِعُهَا مَوْجُودَة فِي أمكنة عَدِيدَة، مِنهَا الْعَاصِمَة وَقصر الْبُخَارِيّ والأغواط وبوسعادة وَكَانَت الْمَادَّةُ الْخَام تُسْتَخْرَجُ مَحَلِّيًا، وَتُسْتَوْرَدُ أيضا مِنَ الْمَغْرِبِ والأندلس (إسبانيا).

وهذه المَادّة كانت تُستعملُ في أغراضٍ عديدة، منها الأَطْبَاقُ وأحواضُ الحَمَّامِ، وأَوَانِي الكُسْكُسِي، والسُّكَّرِيَّاتُ والمصابيحُ (الثُّرَيَّات).

وَهُنَاكَ أبوابٌ كَامِلَةٌ مِنَ الْخَشَبِ كَانَتْ مغطّاةً بِالنّحَاسِ، وَقَدْ نُقِشَتْ عَلَيهَا نُقُوش مُتَنَاسِقَة، كَمَا حَدَثَ فِي جَامِعِ سَيِّدِي بومَدين فِي تِلِمْسَان وَجَامعها الْكَبِير .

وقد صُنِعت الثريّات في هذه الأماكن من نفس المادّة، وحافظت قسنطينة والعاصمة على صناعة النّحاس، بينما أخذت تنقرض فيما عداها. ومن أشهر المَهرة في هذه الصّنعة الحاج القصباجي الذي كان يصنع منها المهاريس، وهناك غيره من الفنّانين الجيّدين ...

وقد اشتهرت الجزائر بصناعة السّيوف والسّكاكين وبالأدوات المستعملة للفرس؛ كالرّكاب واللّجام.

[أبو القاسم سعد الله - تاريخ الجزائر الثّقافي، ج8، ص355]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 07.   عنوان المقطع: الصّناعات التّقليديّة.

الأسبوع: الثّاني.   عدد الكلمات: 177.   مدّة التسجيل: 2 د و 41 ثا.

صِناعةُ الحُلَيّ في الجزائر

وُجدَتِ الحليُ الجزائريّة في شمال إفريقيا منذ القِدَم، كما في سائر أصقاع العالَم، ودخل على صناعة تلك الحُليّ تأثّرٌ بصناعات شعوبٍ أخرى مرّت على الجزائر؛ منها الرّومانيّة، والبيزنطيّة والإسلامية بأعراقها المختلفة منذ الفتح الإسلاميّ حتى نهاية العثمانيّين، وغيرها.

ومع هذا التّأثّر، فقد حافظَتْ صناعة الحُليّ الجزائريّة على خاصّيّتها، فالأسلوب المستعمل في الأساور مثلا، مطبوع بقوة إسهامات فرنسية، إسبانية، إيطالية، حيث إنّ كلّ مجموعة تنفرد بهذا الفنّ لتُعطِي له صِبغةً خاصّة، تؤدّي إلى مزج الفنّ العصريّ عند الصناعة بالتقليديّ دون أي مَساسٍ بالجَمال.

وتعدَّدت أنواعُ الحُلِيّ الجزائرية تبَعًا لمناطق الجزائر المختلفة ولِبيئة سُكّانِها.

ومن المجوهرات الجزائرية مجوهراتُ الشاويّة التي بقيَت مُحافِظةً على أصالتها العريقة وحتى تقنيات صُنعها، ولذلك ظلّت مُحافظة على رَونقها العتيق.

وقد اشتهرت عند الأوراسيّاتِ الحُلِيُّ الفِضّيّةُ دون الذهبيّةِ، والمرأة مِنهُنّ ترتدي على الأقل سِوارَينِ أو خَلْخالَيْنِ أو قُرْطَيْنِ.

والمجوهراتُ مصنوعة أصلاً مِن الفِضّة أو مِن قِطَعٍ نقديّة مسبوكةٍ، يبلُغ عيارها تسعة من عشرة بصورة عامة.

والفرق بين الحليّ الشّاوية والحليّ القبائليّة ينحصر في أنّ الحليّ الشّاويّة مملوءة أو مقعَرة أو مُفرّغة، عكسًا للصّناعة القبائليّة التي تعرف أساسا بكونها مزيّنة ومطليّة بالميناء.

[حنان قرقوتي، مجلة الثقافة الشعبية العدد33ص149]

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الصّناعات التّقليديّة.

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 187. مدّة التسجيل: 2 د و 41 ثا.

صِناعةُ النُّحاس في تلمسان

تعتمِدُ الزّخْرفةُ على النُّحاس عند الحِرَفيّين في تِلمسانَ، على الضّربِ على إزميلٍ واحدٍ، قاعدتهُ حادّةٌ، ويَعتمدُ الحِرَفيّ على النَّجْر، وهنا تَظْهر بَرَاعةُ النَّحّاتِ بإضْفاءِ رُوحٍ فَنيّةٍ على المَنْتُوجِ النّحاسيّ، إذ يَعْتمدُ هنا النَّحّاسُ على مُرُونَةِ يَدَيْه، فَواحدةٌ تَطْرُقُ بالمِطْرقَة، والأخرى تُمسكُ بالإزْميل، بطريقةٍ مَائِلةٍ، وتتَحَرّكُ بطَرِيقةٍ آليّةٍ و بِدقّةٍ مُتَنَاهِيةٍ عَاليَةٍ وَرَائِعَةٍ.

ويَنْتُجُ عن هذه العمليّةِ إنْجازُ رَسْمٍ على الصَّفِيحة النّحَاسيّة، بِصُورَةٍ فَنّيّةٍ حيث تبدو لِلْمُتَأَمّلِ فيها، أنّ يَدَ النّحّاتِ، أَعْطَتها رُوحًا وانْتِعاشًا، تكاد تلك الزّخْرَفةُ أنْ تَنْطِقَ مُعَبِّرَةً عن نَفْسِها أو تَعْكِسُ ما يَلِجُ بداخلِ النّحّاتِ التّلمسانيّ.

أمّا الطُّرُقُ الأُخْرى، فتعْتَمِدُ في زَخْرفةِ الصّفيحةِ النّحاسيّة، على عدّةِ طَوَابعَ، وكلُّ طَابعٍ قَاعِدتُه عليها شكلٌ من الأشْكالِ الزخرفيةِ المُرَادِ طَرَقُها أو ضَرْبُها على الصّفيحةِ النّحاسية.

وطَرِيقَةُ التّلمسانيّين تختلفُ عن الطّريقة الآليّة في زخرفة النّحاس، حيث يَعْتَمِدُونَ على خَيالِهم، و تجْرِبَتهم الفنيّة في الحِرْفَة. فَلِمُخَيّلَتِهم دَوْرٌ كَبِيرٌ في الرّسْم على الصّفيحة النّحاسيّة، والنّجْر، فَيَتحصّل على شَكْلٍ مُعَبّرٍ فيه كَثِيرٌ من القِراءات، وما الآثار النُّحاسِية المُتَبَقّيةُ والمَحْفوظَة في مُتحفِ تِلمسانَ، وكذلك في بعضِ بُيُوتِ أَعْيانِ هذه المدينة، لَخيرُ دَليلٍ على ما نقوله. حيثُ إنّهُ مِن كَثْرةِ دِقّةِ صُنْعها، وَتَفَنُّنِ أصحابها في إنجَازها، و زَخْرفَتها فإنّها تُعْتَبَرُ تُحَفًا فَنّيةً رائعةً ومتميزةً.

[محمد خالدي، لغة النّقش على المصنوعات النحاسيّة، مجلة الأثر كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة ورقلة العدد8، ماي 2009]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 07.   عنوان المقطع: الصّناعات التّقليديّة.

الأسبوع: الرابع (إدماج). عدد الكلمات: 181.   مدّة التسجيل: 2 د و 55 ثا.

الفَخّارُ والخَزَفُ

لم يكُنْ ثَمَّةَ شيءٌ في حياة «ويزة باشا» يوحي بِمَيلٍ لفنّ الخزف،حيث إنّها وُلدت بقرية «تاسَفْت» بمنطقة القبائِل سنة 1943، وهي قرية لم تكُن تَعْرِفُ الخَزَفَ. تَابَعَت دراستها في العاصمة حيث أصبحت مُدَرِّسةً في إكماليةٍ. في 1977 رافَقَت زوجها إلى فرنسا، وقد وَجَدَت هناك فُرصَةً لِتَعَلُّمِ صِناعَةِ الفَخّار والعَمل بأدوات الأرض الطّينيّة، والتي سُرعان ما تَعَلّقت بها... فانطلقت صَقْلاً لتَجْربتها هذه في تكوينٍ في صِناعة الفخّار، لِتَنْتقل إلى مُستوياتٍ أعلى، وذلك على يد أستاذ من المنطقة .

عادت «ويزة باشا» إلى أرض الوطن سنة 1981،حيث سَارَعتْ إلى فَتْح وَرْشَة عَمَلٍ لِتُدَشِّن رِحْلة شَاقّةً في تَجْربةِ إعْداد المادّة الطّينيّة بنفسها .

تَابَعتْ تَكْوينها لَدَى المُبْدعَات بِفَنّ الفَخّار في منطقة «معاتقة» و«واضية» بالقبائل الكُبرى، لِيُسْهِم ذلك ومن خلال قربها من الأَدَوات التي رافقت طفولتها في المنطقة، في إعادة إنْتاج التُّراث التّقْليديّ، مُجَدّدَةً وبِدُونِ كَلَلٍ أو مَلَلٍ، الأشْكَالَ، الدّيكُورات، طُرُق التّحضير والألوان لِتكُون النّتيجَة عَمَلاً فَنّيًا زَاوَجَ بين الجَمَال والحَدَاثَةِ.

وفي سبيل إشباع الفضول الذي كانت تُبْدِيهِ لتطوير فنّها، شارَكَت في لقاءاتٍ مِهْنِيّةٍ وفي تربُّصات، وذلك في تونس وفي إيطاليا، حيث صقَلَتْ مَعارِفَها في فنّ الخزَف مِن خلال اِطّلاعها على التّقنيّات المُستخدَمة في الحوض المتوسّطي.

[ويزة باشا، إعادة إحياء الفخار التقليدي، المهرجان الوطني لإبداعات المرأة، الطبعة الرابعة، من 6 إلى13جوان 2013م، ص22-23]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 08.   عنوان المقطع: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

الأسبوع: الأوّل.   عدد الكلمات: 212.   مدّة التسجيل: 2 د و 34 ثا.

الهجرة السّرية

في البَدْءِ ربّما لَمْ يَدُرْ في خَلَدِ فاتِح الأندلُس طارق بنِ زِيَادٍ وهو يُحرق سُفنَه عند بلوغه الضِّفَة الأخرى، أنّ فعلته هاته ستصير مثلًا يُحْتَذَى به بالنسبة لشباب آلِ الجنوبِ بدءا من العقد الأخير من القرن الذي ودّعناه، فالذين تُكتبُ لهم النّجاة من الغرق في مقبرة المتوسط ويَصِلُون سالمين لا غانمين إلى شواطئ أوروبا يَهْرَعُونَ قبلاً إلى حَرْقِ أوراق الهويّة أمَلا في اكتساب هويّة جديدة، فمِن هُنا جاء مصطلح «الحَرقَة» الذي صار دالًّا على الهجرة السِّرِّيَّة عبر قوارب الموت أو شاحنات البضائع أو غيرها من الطُّرق.

فظاهرة الهجرة السرّية التي يروح ضحيتها شباب انسدَّت في وجهه الآفاق، فاختاروا ركوب البحر، انتقلت عدواها إلى أطفال في عمر الزهور و نساءٍ حوامِلَ وأخريات يحملن على ظهورهن الرُّضَّع من الأطفال، بل إنّ الشّيوخ ذاتهم تستهويهم المغامرة و يُصِرّون على حجز مكانٍ مَا بقاربٍ من قوارب الموت أمَلاً في بُلوغ الضّفّة الأخرى.

لكنّ البطالة و الفقر والتّهميش لم تكن دومًا أسبابًا وحيدة وراء تأجيج الرّغبة في الهجرة السرية، فثمّةَ عوامِلُ أخرى مِن قبِيلِ الانبهارِ بدنيَا الآخرِ واشتِهاءِ مُحَاكاتِه؛ فابنُ خلدونٍ أخبرَنَا في مقدّمته بأنّ المغلوب دائمًا مُولَعٌ بالاقتداء بالغالِب في نِحلَتِه وأكلِه ومَلبَسِه وسائر أحواله وعوائده؛ إنها ضريبةٌ أخرى مِن ضرائب التّخلُّف والتَّبعِيَّة التي تَغْرَقُ فيها دُوَلُ الجنوب.

[عبد الرّحيم العطري، ظاهرة الهجرة السرّية، جريدة الحوار المتمدّن، العدد: 1192 - 05 سبتمبر 2005م، ص: 212]

السّنة: الثّالثة متوسط. رقم المقطع: 08. عنوان المقطع: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

الأسبوع: الثّاني. عدد الكلمات: 183. مدّة التسجيل: 2 د و 51 ثا.

هِجْرةُ الأدمِغَةِ الجزائريّة

لقد تسبّبت هجرة الأدمغة في الجزائر ما بين سنتي 1992 و1996 في خسائر قُدّرت بأربعينَ مليارِ دولارٍ، حسب ما كشفت التّقارير التي أكّدت أن حركة الهجرة التي تسارعَت بسبب تدهور الأوضاع الأمنية آنذاك دفعت بعشرات الآلاف من الأطبّاء والجامعيين والباحثين للهجرة إلى الغرب، لاسيما إلى فرنسا والولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة، مشيرا إلى أن العدد الإجمالي لحاملي الشهادات الذين غادروا التراب الوطني ما بين 1994 و2006 ارتفع إلى واحدٍ وسبعين ألفًا وخَمسِمائةٍ (71500) جامعيٍّ حسب إحصائيات المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي.

وأوضح تقرير آخر للمجلس أن أكثر من عشرة آلاف طبيب في جميع الاختصاصات استقرّوا خلال نفس الفترة بفرنسا بسبب عامل اللُّغة؛ من بينهم سبعةُ آلافِ (7000) طبيبٍ يعملون على مستوى جزيرة فرنسا (إيل دو فرانس)، فيما استقبلت جامعات أمريكا الشمالية منذ بداية سنوات التسعينات ما لا يقل عن ثمانيةَ عشرَ ألفِ جامعيٍّ جزائريّ وإطار عالي المستوى مِن بينهم ثلاثةُ آلافِ (3000) باحث.

وإلى جانب الأضرار الماديّة فقد أثّرَت هذه الظّاهرة سلبًا على العديد من القطاعات التي خسِرَت جُزءًا كبيرًا من تأطيرها مثلما هو الحال بالنسبة للجامعات وشركات المحروقات التي تَوَجّهَ مُعظَم إطاراتها إلى الجامعات الأمريكيّة والكنديّة وإلى كبرى المؤسّسات الدَّوليّة على غرار المستشفيات الباريسيّة التي استقبلَت أهم الأخِصّائيّين والأطِبّاء المُكَوَّنين في الجزائر.

[فهيمة بوعديل، يومية المقام الجزائرية 08 /03 /2013]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 08.   عنوان المقطع: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

الأسبوع: الثالث.   عدد الكلمات: 203.   مدّة التسجيل: 3 د و 23 ثا.

الحَدَثُ العَظيم

إنَّ الهِجرةَ النّبويَّةَ حَدَثٌ غيَّرَ مَجرى التاريخ، لأنّها الهدفُ العمليُّ والمَوقِفُ الحاسِم في تاريخ الإسلام، وكلُّ ما تحقّق بعدها من مُنجزاتٍ، وتَتابَعَ مِن نجاحات وانتصارات مَحسوبٌ عليها وراجِعٌ إليها.

إنها مرحلة انتقال مِن أرضٍ حُجبت عنها **أنوار** النّبوّة، وغابت عنها شمس **الهداية** والمعرفة؛ فحَسِبُوا **الشّرك** دينًا، وسفكَ **الدّماءِ** شجاعةً، وانتهاكَ **الحرُمات** إقدامًا، ووأدَ **البنات** عفافًا وشرفًا، وخُيِّلَ إليهم **أنّ** هذا هو السُّؤدَدُ **والرِّفعَةُ** والكَمالُ، ومَن **لَمْ** يَسلُكْ طريقَهم أجْمَعُوا على مُحارَبته والكَيْدِ له، حتّى يَخُوضَ مع باطلهم ويَمشي في **ضلالهم**...إلى **أرضٍ** سَطَعَ بها نُورُ **الإسلام**، وفُتِحَتْ أبوابُ **الخيرِ** عندها ؛ فكان حَادِثُ الهِجرةِ **فَرْقًا** بين **الضّعف** والقوّة، والذُّلّ **والعِزّ**، والحقّ والباطل، **والخير** والشرّ، وكان فيها **هدايةُ** النّاس وسعادةُ **البشَر**، فتغيّر وجهُ الزّمان وانقَلَبَتِ **الأوضاع**، وتجلّتْ فيه **قُوّة** العزيمة وكمالُ البُطولة، وصِدقُ **الإرادة** وغايةُ **التّضحيَةِ** والإيثارِ، كأثَرٍ مِن آثارِ **الإيمانِ** الحَقِّ الصّادِقِ.

فالهجرة النّبوية الشّريفة، **المتنفّس** التسليم والانطلاقة الرّائدة، **والدّافع** المتين **إلى** البذل **والعطاء** والتّضحية والفداء... إنّها الحدث العظيم **الضّخم** الذي **دلّ** على **الإرادة** الصّلبة **وعلى** النّتائج **الطّيّبة** للصّبر والثّبات... **إنها** الحدث **الفاصل** بين الظّلم وطغيانه وتجبّره، وبين الحقّ **وإحسانه** وعدالته وسماحته.

إنّها الهجرة **النّبويّة** الشّريفة... التّضحية الكبيرة من النّبي (صلّى الله عليه وسلّم) ومن المهاجرين عندما تركوا المال والأهل في سبيل العقيدة وحرّيتها والدّفاع عنها، وقد قوبلَت بتضحية صادقة من الأنصار لامثيل لها في تاريخ الإنسانية.

[شوقي أبو خليل، الهجرة: حدَثٌ غيّر مجرى التاريخ، ص: 9 - 10]

السّنة: الثالثة متوسط.   رقم المقطع: 08.   عنوان المقطع: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

الأسبوع: الرابع (إدماج).   عدد الكلمات: 202.   مدّة التسجيل: 3 د و 4 ثا.

البَدْوُ الرُّحَّلُ

إنّ حياة البدو هنا كلّها تحدٍّ دائمٌ لطبيعةٍ قاسيةٍ وتضاريسَ وَعْرَةٍ، فَثِقَلُ المعيشة يتحمّله الجميع، ويتقاسمون تَبِعَاتِه، وهم متشبّثون بالعادات والتّقاليد التي توارثوها عن الأجداد، فيوميّاتُ البَدَويّ هنا لا تختلف كثيرا عن بعضها، فهو يخرُج صباحًا يتفقَّدُ ماشيته داخل ما يُعرف بـ «الزّريبة» ويزوّدها بالأعلاف التي توضع في حوضٍ حديديّ خاصٍّ يُعرفُ بـ «المَجْوَر» ويقوم بِعَزْلِ الخِرافِ عن أمّهاتها ،وأمّا من يكون دوره في الرّعي فإنّه يأخذ معه مؤونة يومٍ كامل، ويرافق القطيع عبر الفيافي على مسافات طويلة قد تتعدّى عشر كيلومتراتٍ. ومنهم من يسافر إلى المدن القريبة لقضاء احتياجاته خاصّةً أيّامَ الأسواق الأسبوعيّة ، ويتبادل الجميع أدوار الحياة على مرّ أيّام السّنة، وأمّا النّسوة فإنّهن يقُمْنَ بخدمات المطبَخ ورعاية الأبناء، وأمّا البناتُ فيُكلَّفنَ ببعض المَهامِ الجانبيّةِ المرتبطةِ أساسًا بالخيمة وبمحيطها القريب.

إنّ رحلة الصّيف التي تقودُهم إلى غرب البلاد؛ حيثُ الكلأ على امتداد المحطّات الفلاحية وبقايا حصاد المزروعات الموسميّة أوما يُعْرفُ بـ «الحَصِيدَة» التي يستأجرها الموّالون بأثمانٍ باهظةٍ، لكن سرعان ما يعود الجميع أدراجهم بعد انقضاء الصّيف إلى مرتعهم الأوّل، وكلّهم أملٌ في فجر عام جديدٍ بوادره الجليلة تلوح كلّما جادت السّماءُ بغيثٍ نافعٍ لسقاية الزّرع وإدرار الضّرعِ. وتُجسّدُ حياةُ البدو الرّحّلِ بولاية الأغواط نسَقًا جميلا مِن البساطة والتّعايُش مع كلّ المتغيّرات في تحدٍّ صَارخٍ لعوامِلِ الطّبيعة والمُناخ وفي صبرٍ دائمٍ وعزيمة ثابتة في مجابهة الحياة.

[الشريف داودي، البدو الرّحّل، جريدة الشّروق اليوميّة، عدد يوم: 28نوفمبر2014م]

قائمة لبعض المراجع المساعدة

في اللّسانيّات النّصيّة (علم اللغة النّصي):

1. إبراهيم حمروش. التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثاني. السنة الأولى. مارس 1995.
2. بشير إبرير. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.
3. حسام أحمد فرج. نظرية علم النّصّ رؤية منهجية في بناء النّصّ النّثري.
4. دي بوجراند. النص والخطاب والإجراء. ترجمة: تمام حسان.
5. سعيد حسن بحيري. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات.
6. صبحي الفقي. علم اللغة النصّيّ بين النظرية والتطبيق.
7. صلاح فضل. بلاغة الخطاب وعلم النص.
8. كلاوس برينكر. التحليل اللغوي للنص. مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري.
9. محمد الأخضر صبيحي. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه.
10. محمد السيّد علي. اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس.
11. مقران يوسف. دروس في اللّسانيّات التعليمية.

في البيداغوجيا والتعليمية والمناهج:

1. أحمد عبده عوض. مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية.
2. حسني عبد الباري عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
3. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها.
4. صالح عبد الرحمن. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات. بوزريعة. الجزائر.
5. علي آيت أوشان. اللسانيات والديداكتيك: من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية.
6. عباس الصوري. في بيداغوجية اللغة العربية؛ البحث في الأصول.
7. عبده الراجحي. فقه اللغة في الكتب العربية.

8. فخر الدين قباوة. المهارات اللغوية وعروبة اللسان.

9. لحسن توبي. بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي.

10. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات.

11. معاوية محمود، التعلم. تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية.

12. منصف عبدالحق. رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.

13. نصر الدين بوحساين. تعليم اللغة العربية واقع وآفاق. مجلة العربية. مخبر علم تعليم العربية. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. العدد الثالث. السداسي الأول 2011م.

14. تحليل منهجي بالكفاءات للأنشطة التعليميّة مع توجيهات تربويّة تطبيقيّة، كمال بوليفة.

15. **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، إكزافيي روجرس.**

16. **دليل المعلّم في نشاط المعالجة التربويّة: دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، قاسم قادة.**

17. **الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة، طه علي حسين الدّليمي وسعاد عبدالكريم الوائلي.**

18. **مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي.**

19. **دليل منهجيّ في التّقويم التّربويّ، وزارة التربية الوطنية، عبدالقادر أمير وآخرون.**

20. **إضاءات حول تعليميّة اللّغة مشافهة وتحريرًا، الحمزة بشير.**

21. **عشر كفاءات جديدة لممارسة التّدريس، فيليب بيرينو. ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية.**

22. **نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، محمد الطّاهر واعلي.**

<u>في المعارف اللغوية والقواميس:</u>

1. **أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. لسان العرب.**

2. إيمان البقاعي. المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب.

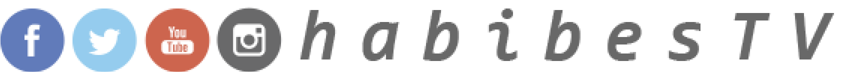
3. الجارم علي، مصطفى أمين. البلاغة الواضحة.

4. الجارم علي، مصطفى أمين. النحو الواضح.

5. الغلاييني مصطفى. جامع الدروس العربية.

6. بدر الدين بن تريدي. قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

7. شوقي ضيف. المدارس النحوية.



8. عبد الرحمن ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون.

9. عبد الكريم غريب. المنهل التربوي.

10. عبده الرّاجحي / التّطبيق النّحويّ

11. عبده الرّاجحي / التطبيق الصرفي.

12. سعيد الأفغاني - الموجز في قواعد اللّغة العربيّة

13. أحمد قبّش / الكامل في النحو و الصرف و الإعراب.

14. الدكتور مبارك مبارك / قواعد اللغة العربية (جمع وتنسيق)

15. أحمد الهاشمي / القواعد الأساسية للّغة العربية

16. ايميل يعقوب – معجم الإملاء والإعراب

في فنيات التعبير:

1. أحمد بن علي القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا.

2. رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. 2002م.

3. جورج مارون. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص. 2009م.

4. سجيع الجبيلي. تقنيات التعبير في اللغة العربية. 2008م

5. محمد أولحاج. ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج. 2001م.

جدول يتضمّن مراجع بعض الصُّوَر والموضّحات الموجودة في الكتاب :

عنوان الصّورة	الصّفحة	المرجع
لقاء تحسيسي بأحد مراكز إعلام وتنشيط الشّباب	10	http://odejsetif.com/archives/14071
حبوب وتوابل معروضة للبيع	21	http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=481430
شعار إحدى الجمعيات الوطنية	23	http://www.djazairess.com/essalam/17067 الوداديّة الوطنية لمكافحة الآفات الاجتماعيّة

http://www.entv.dz/tvar/dossiers/index.php?id=4&voir=3	31	شعار مؤسسة التّلفزة الوطنيّة
https://www.123rf.com/photo_9458035_union-symbol.html	51	عجلة التّضامن
http://www.algpress.com/article-38176.htm	63	مشهد بدار الرّحمة لرعاية المسنين
http://shanaway.ahlamontada.com/t22084-topic	90	مجلّة مدرسيّة بحاجة إلى تصميم حاسوبيّ
http://www.almerja.com/reading1.php?idm=77717	91	خليّة سرطانيّة
http://www.islamtoday.net/bohooth/artshow-86-174567.htm	111	من مظاهر التّلوّث البيئيّ
http://annabaa.org/arabic/environment/5018	116	أخطار التّلوّث الصّناعيّ
http://www.djazairess.com/ennahar/11259	121	أخطار التّلوّث المائيّ
http://www.alikhaa-malaysia.com/vb/608-post1.html	123	منظر طبيعيّ جذّاب
http://www.altahrironline.com/ara/?p=156266	130	الصّناعات التّقليديّة في أدرار
http://www.algerielle.com/ar/mariage/robes-a-accessoires/692	136	نماذج من الحليّ المصنوعة بالجزائر
http://www.alarabonline.org/article	141	صناعة النّحاس في الجزائر
http://www.assabahnews.tn/article/105013	151	الهجرة السّرّيّة عبر البحر



الفهرس